

الديمقراطية والتربية والتّانس

فتحى التريكي / جامعي، تونس

غير الثقافة الغربية، على غرار الثقافة الهندية مثلاً أو الثقافة الإسلامية أو كذلك الثقافة الصينية، لأنّ الديمقراطية، كما يؤكّد هي تقليد شرقي قديم، لذلك هناك طريق مختلفة في ممارسة الديمقراطية.

إنّني لست على خلاف مع وجهة نظر أمّرتيا سان، ولكنني أعتقد، في هذه النقطة، بأننا قد نقبل كل أنماط الأنظمة على أنها ديمقراطية، بما أنّها كلها تعبر نفسها، بطريقة أو بأخرى، «ديمقراطية محلية» / وضع ذلك أعتقد أنّه من الضروري تعميم الممارسة الديمقراطية، بشرط أن لا يتم ذلك بفرض النموذج الغربي الذي ينصّب نفسه نموذجاً كونياً ووحيداً عن طريق القنابل والمذابح كما وقع في العراق وكما وقع الآن في سوريا.

وفي قناعتي، من الذكاء والجدوى أن نعمّم الديمقراطية بواسطة ما أطلقت عليه فلسفة التّانس، وهي فلسفة ثقافية مؤسسة على المبادئ المشتركة بين كل الثقافات: مثل الحرية ومستتبعها التسامح، والفرديّة ومستتبعها الحرّيّة ثمّ التضامن ومستتبعه المساواة، وهكذا فإنّ الشكل الإجرائي للديمقراطية أي تلك التقنية التي تصنع القرار أو الاختيار الذي يحترمه ويطبّقه كل عضو في المجتمع مهما كانت

التربية الديمقراطية مشروع رؤيا مستقبلية لنظام التدريس في تونس الثورة لأنها تقرن بين متطلبات تجديد الفكر التربوي وضرورة صيانة الكرامة الإنسانية. فليست القضية هي التربية على الديمقراطية فقط كما لا يكمن المعنى في تحرير الوسائل البيداغوجية لتكون أكثر فاعلية في تشريك طالب العلم بل إن القضية تكوينية في الأساس باعتبار أن لا تربية ممكنة الآن دون ديمقراطية ولا ديمقراطية حقيقية دون تربية.

ولعلنا نستطيع هنا في معالجة إشكالية الديمقراطية توضيح الحلّ الذي قدّمه الفيلسوف الهندي الحاصل على جائزة نوبل للاقتصاد أمّرتيا سان (Amartya Sen) فهو يحاول إيجاد نمط للديمقراطية متّصلاً في الثقافات المحلية حتى لا تكون هناك ردّة فعل متكررة ضد معطياتها الأساسية.

لقد أبرز أمّرتيا سان في كتابه «ديمقراطية الآخرين»، أنّ الديمقراطية في نشاطها وديناميكيتها الاجتماعية، من حيث هي تعبير عن الفضاء العمومي، ليست ملكاً للغرب، فلقد وجدت دائماً بأشكال مختلفة في العديد من الثقافات الأخرى

وجهة نظره، هو شكل غير كاف للوصول إلى المرحلة الكونية، لأنّ هذا الشكل الإجرائي يفرض كلّ تدخّل آخر سواء كان إيديولوجياً أو إيثيقياً أو أخلاقياً.

لا محالة يكون الاقتراع العام والانتخاب والتصويت الديمقراطي، من الوسائل الأكثر جدوى لحماية النفس من خطر الحكم المطلق ومن العوائق التي تمنع عجلة الدولة من الدوران والتي تضعها مجموعات ذات مصالح، وهي من ثقة تحمي الحرية في معناها الأساسي الذي يجب أن نذكر به وهو غياب الضغط والإكراه. ولأجل ذلك، فإنّ هذه الوسائل يجب ممارستها في إطار بناء يحدّد القواعد الإجرائية التي وفقها تتخذ القرارات العامة وتضمن ممارسة الحريات السياسية الأساسية. ولكننا لا بد من التأكيد في الآن نفسه على بعض مساوئ الديمقراطية الإجرائية ومن بينها احتمال إفراغ نظرية الديمقراطية من محتواها الحقيقي بما أنّ هناك اختزالاً لمفهوم الديمقراطية في مجرد عملية إجرائية تخضع للخب السياسية إلى مراقبة صارمة، وهذه الحالة من شأنها أن تثير الصراع المتواصل من أجل السلطة.

لو عدنا قليلاً إلى أصل تركيز الديمقراطية في اليونان من حيث هي ممارسة فعلية للحكم، ستلاحظ بسرعة كيف عبرت عن المشترك والخاص في الآن، فلقد أكد باريكلاس Périclès، بقوة من خلال خطبة «التأبين»، حسب ثوسيديد Thucydide، بأنّه قاد صلبة المواطنين، بالاشتراك معهم، شؤون المدينة، ولكن شؤون كلّ شخص ، أي الشأن الخاص، الذي يدخل في الحقل الخصوصي لكل فرد ويستأثر به لنفسه.

معنى ذلك أنّ الديمقراطية لا تتعلّق فقط بحرية كلّ شخص، وهي ليست حصيلة لفردنة

المجتمع. يجب عليها أن تهتمّ بالمشارك الذي يعبر عن نفسه بعدة طرق وبواسطة مؤسسات مختلفة. فالترافز بين المشترك والخاص هو الذي يمنح للديمقراطية حضوراً فاعلاً وجدوى حقيقية. والديمقراطية الفاعلة تتخطى بداية في روح الديمقراطية الإجرائية، ولكنها تعترف للشعب، أي للمشارك بأن يشغل الفضاء العمومي ويستخدم وسائل أخرى للتعبير عن رأيه على غرار الكفاح النقابي والسياسي والمقاومة.

والهدف الأولي والمهم من إرساء هذه الديمقراطية الناشطة والفاعلة ديمقراطية النضال المتواصل يكمن في الكرامة المحور الذي قامت عليه الثورة التونسية وأعني تنمية المؤهلات الطبيعية الخاصة بالإنسان من حيث هو «مخلوق متعلّق» بشقافة ابتكاراته وإبداعاته، ومن حيث هو حرّ لا لذاته فقط بل وأيضاً داخل المجتمع ضمن علاقاته المختلفة مع الغير وتحت سلطة القوانين، ومن حيث أنّه يعبر إلى السعادة وهو صانع سعادته بتأسيسها على مبادئ الخير الكوني الأسس.

فالتربية الديمقراطية تجعل الإنسان مثقفا ومتحضراً ومتخلفاً. وهي أفضل طريقة لتحسين وضعية الإنسان الثقافية والمدنية والأخلاقية وذلك بتطوير القوانين، والأخلاق والدين. فالتربية على القانون والمواطنة والحرية والثقافة هي أنجع وسيلة لتنمية إنسانية الإنسان.

1 - التربية على الغيرية :

إنّ الحداثة الديمقراطية تتحدّد بعلاقة صدامية مع الغيرية، فمن جهة لقد اعترفت للغيرية بنوع من الدّيناميكية في مسار تأسيس السلطة السياسية بتحرير الفرد الاجتماعي، ومن جهة أخرى فهي قد وضعت نظاماً دائماً لإقصاء الآخر بواسطة

الإجراءات القانونية المعقدة. إننا لا نتحدث هنا فقط عن الفضاء النظري حيث أمكن لمنظري العقد الاجتماعي تجاوز الغيرة الراديكالية الأصلية (حالة الطبيعة) للإنتاج نحو كونية ممكنة للإنساني.

إن انقلاب الفضاء الاجتماعي إلى عمومي للمواطن المشرع والكوني، وإلى فضاء خاص للتعبير عن الفردانية والخصوصية، أعطى رمزية جديدة للآخر الذي أصبح من هنا فصاعدا وفي نفس الوقت، شبيهي والمختلف عتي، صديقي وعدوي، إذا أردنا أن نتحدث بلغة إستراتيجية. إن جدلية الشبه والمختلف يجب أن تنشط بصفة مستمرة كل المسار التربوي حتى لا يفقد توازنه وحتى لا تصبح المواطنة مستهدفة، إن هذا التعلم يتحقق إذن بالاعتراف بالآخر بوصفه حرية وبقبول التنوع بصفته العنصر الأساسي لكل تربية ممكنة.

2 - التربية على الفردية :

إن ميلاد الفرد كما هو الحال في هذه الجدلية، يصبح العنصر الأساسي لكل ديمقراطية ممكنة. والأنا الخاصة بكل شخص (المعتبرة عن موقف، الفاعلة أو المصونة) وموطن هذه الخصوصية، تثبت بهذه الطريقة هويتها واختلافها في آن واحد، إن الفردنة تعبر هنا عن استقلالية أكبر للأفراد وتؤسس كل إرادة ذاتي، وبهذا المعنى فهي لا تعبر عن عزلة الفرد ولا عن إثبات أنانيته، وإن المسافة التي تفصلها عن المجموعة حصلت بفعل إرادة التحديد الذاتي هذه.

إننا أردنا في أغلب الأحيان أن نبرهن بأن هذه الفردية غائبة خارج المجتمعات الغربية وبالخصوص في الحضارة العربية الإسلامية. ولأجل ذلك فإن عالم اجتماع فرنسي استطاع أن يثبت أن «كل المجتمعات كانت صماء تجاه من

يختلف عنها، باستثناء مجتمعاتنا تحديدا حاملة لواء حقوق الإنسان والكونية المنشودة». صحيح أن القيم المؤسسة للأمة الإسلامية والجماعية الإسلامية تجعل من المستحيل بروز الفردية، بما أن العلاقة السياسية والاجتماعية تتجه نحو المعنى الجماعي، إن تحليلنا دقيقا لمنزلة الفرد في الفكر الإسلامي يستطيع أن يبرز طابعه العملياني على المستوى النظري والميتافيزيقي والتطبيقي والسياسي في نفس الوقت، ولقد عرضت هذه الأطروحة في عمل سابق. بلا شك إن الفلسفة الغربية هي التي كرست نظرية الذات على الشكل الذي هي عليه في أنماط تفكيرنا وحياتنا، وذلك بعد الثورة الأستيمولوجية الغاليلية، إن الغرب الحديث هو حصيلة هذه الذاتية. إنه من غير المجدي إذن أن نذهب إلى البحث عن هذا الشكل من الذاتية في التمايز الحضاري للإسلام. ولكن هذا لا يبرر أننا لا نعتبر الفرد «المسلم» إلا بصفة الاندماج العرقي والنهاي في الجماعة التي ينتمي إليها، إن الأهم بالنسبة إلينا، هو أن جعل الفرد في الفكر الإسلامي في المجال الاجتماعي كما في المجال الروحي والسياسي، يستطيع أن يكون قاعدة مرجعية لبيداغوجيا وتعليم حديثين ولكنه يستمد مشروعيته من حضارتنا، فغرض أن نركز في كل مراحل التعليم على الجماعة ومكوناتها، علينا أن نعمل على الإغلاء من شأن الفرد وحقوقه. إن هذه القاعدة المرجعية تمكننا من أن ننأى بأنفسنا عن فتح الخصوصية الثقافية الخاصة والصارمة المتعلقة بتحليل العادة والتقليد. ورغم الاختلافات وعدم قدرة وظائف الثقافة على أن تكون مستنتجة من أي طبيعة للأشياء أو من الطبيعة الإنسانية» (1)، فإن حرية الفرد تبقى قيمة سامية متعالية مركزة على المبادئ الأصلية والمتعالية للحق.

«أزمة العلوم الأوروبية» (3)، أنّ فكرة أوروبا نشأت عن أفكار العقل، وأنّ أزمة أوروبا تفسّر فيما بعد بالسقوط الظاهر للعقلانية، وهو سقوط ناتج لا عن صعود اللاعقلانية للرّوحية بل عن إخضاع العقل إلى التكنولوجيا (technologisation de la raison).

ويستخلص أنّ «أزمة الوجود الأوروبي لا يمكن أن يكون لها إلاّ مخرجان ثان: فإمّا أن يصبح انسحاب أوروبا غريبا عن المعنى التقليدي الخاص الذي تحمله عن الحياة فتسقط في الكراهية الرّوحية والبربرية، وإمّا أن تحصل نهضة أوروبا انطلاقا من الرّوح الفلسفية وبفضل سيادة العقل الذي يتصر بصفة نهائية على النزعة الطبيعية (le naturalisme)» (4).

وبالنسبة إلّيّ، يبدو لي أنّ «الرّوح الفلسفية» مستعّنة بصفة نهائية في أخلاق الغيرة، وفي الفردية والتضامن. فبنا يكمن المبدأ الديمقراطي للعيش معا الذي يتحقّق بواسطة الأنا والحبّ (La philia) والاجتماعية (5).

سأقول على طريقة هوسرل بأنّ أزمة الإنسانية، هي كذلك «لا يكون لها إلاّ مخرجان اثنين»: فإمّا أن يصبح تفكّك الإنسانية غريبا عن ماهيتها الخاصة، فتسقط في الكراهية والبربرية والحرب الدائمة، وإمّا نهضة الإنسانية انطلاقا من الرّوح النقدية وروح التضامن، بفضل معرفة المعقولة للاتصار نهائيا على حيوانية الإنسان.

أي نمط من الديمقراطيّة لأيّ نمط من التّربية؟

إنّ الجواب بسيط: كلّ تربية ديمقراطية تتعلّق بعودة فكرة الإنسانية، إلّاها تربية قائمة على الاعتراف بالتّنوّع والغيرة، وعلى احترام الفرد وحقوقه، وعلى ضرورة التضامن الفعّال. وهي تربية تأنسية

وفي مسار تركيز الديمقراطية، لا يتعلّق الأمر إذن بجعل الدّات الغربية ذاتا كونية، ولا بتغريب الفرد «مسلم» بل إنّ الأمر يتعلّق بكلّ بساطة بتحديد ما يستطيع في الثقافة الإسلامية أن يشارك في هذه القيمة السّامية والمتعالية.

إنّ ضرورة وجود أخلاق كونية كقاعدة لكلّ تحديث، هو أمر موجود كذلك في الثقافة العربية والإسلامية (2). يكفي أن نشرع في عمل يتعلّق بإعادة القراءة العلمية والموضوعية للإسلام حتّى نوّس فيه فضاء للحرية.

3 - التربية على التآزر :

إنّ فكرة التآزر تتأسّر قبل كلّ شيء على إرادة العيش معا في كنف الكرامة، والعدالة والمساواة للجميع، وهي تؤكّد واجب العلاقة الاجتماعية بما هو شرط إمكان التقدّم. نحن نعرف إلهاء في عالم يخضع إلى قيم التّرف، وأنّ هناك تزايد مستمرّا للهيمنة الأحادية والأمبريالية للعقلانية الحسابية الفردية والأنانية، على حساب التعقّلة الجماعية الغيرية والتضامنية، ففي العولمة يمكن اعتبار المجتمعات الاستهلاكية بمثابة فضاءات للعزلة والفردانية ومحدّدة بواسطة هذه العقلانية الحسابية.

فإن تعلّم التضامن بصفته نتيجة حتمية لتعليم الغيرية والفردية، معناه أن نحول الاجتماع، بواسطة القرابة والتّقريب أو بواسطة هذه العقلانية الحسابية، إلى تآزر غير حصري ومفتوح على الآخر وعلى الإنساني عموما. وهذا معناه أن نقد الإنسان من عزله التواصلية والتقنية والعلمية بواسطة مجهود دائم وخلق يصبو إلى نوع من التآزر الديمقراطي. لقد بيّن الفيلسوف الألماني هوسرل في مطلع القرن العشرين، من خلال كتابه

وخلاقا إذا لم يعتمد المبادئ المذكورة أعلاه ونعني
الغيرية والفردية والتآزر بجانب المبادئ الأخرى
كالتعقل والحرية والكرامة وغيرها .

في إطار ديمقراطية فاعلة كم نحن بحاجة إليها
ونحن نعيش ثورة الحرية والكرامة . فقتاعتي أن
كل إصلاح تريوي الآن في تونس لا يكون مجديا

الهوامش والإحالات

1) P. Bourdieu et J.Cl. Pisseron, La reproduction , Paris 1970, P22.

2) يجب أن نلاحظ أنّ هذه الضرورة لوجود أخلاق كونية لا توجد فقط في فلسفة مسكويه والقرابي وابن خلدون إلخ . فرجال الثقافة والأدباء في القرنين التاسع والعاشر يختلف اهتماماتهم، وفي علاقة بهموم رجال الدين والعلماء، أدخلوا بعدا جديدا لثقافة الإسلام، يتعلق بمعرفة الأشياء كما هي وبقبول شكل للوجود المستقل للكائنات (فتحي التريكي، الروح التاريخية في الثقافة العربية والإسلامية، نشر جامعة تونس، تونس 1992).

3) هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترمسنتالية، جاليمار، 1976.

4) نفس المرجع، ص ص 382-383.

5) لقد بيّنا في كتابنا التفكير في العيش معاً، برنيس 1998، أنّ المحبة تدبّر معجيبا عن استعداد عاطفي يستطيع، حسب الفيلسوف العربي مسكويه، أن يتجدد بما هو عشق وجدادة ووله (الحب الجنوني) وبما هو كذلك مودة. ولكن هذه المحبة تقتضي ضرورة بالأساس، لأنّ هناك حسب مسكويه ضرورة ملحة لتحقيق وضع يكون فيه الأفراد المختلفون جماعة تتجاسد مترابطة إلى درجة لا يكون فيها هؤلاء الأفراد إلا فردا واحدا بحيث يسعى كل الأعضاء إلى التناقص في جانيهم من أجل إنتاج فعل واحد يكون جنائلا له (يرجع إلى كتاب مسكويه، تهذيب الأخلاق، الكتاب 7)، وهذه الفكرة ترجمها وعرضها محمد أركون في كتاب مساهمة في دراسة الإنسانية العربية في القرنين التاسع والعاشر، مسكويه فيلسوف ومؤرخ، طبعة Vrin، باريس 1970، ص 383.

التربية على حقوق الإنسان

رشيدة السمين / باحثة، تونس

ملجأ في بلدان أخرى من الاضطهاد والتمتع بهذا الحق؛ والحق في تملك الممتلكات؛ والحق في حرية الرأي والتعبير؛ والحق في التعليم، والحق في حرية الفكر والضمير والدين؛ والحق في عدم التعرض للتعذيب والمعاملة المهينة، وذلك ضمن حقوق أخرى» (2).

وحقوق الإنسان قيمة ثقافية كونية ساهمت فيها كل الشعوب، قسم بالعدد والتعايش بين البشر وثقافتهم. وهي ليست وليدة العصر الحاضر بل ظهرت مع ظهور الديانات الثلاث الكبرى، فهي وإن كانت قد خلت من المصطلح المعاصر (حقوق الإنسان)، إلا أنها حفلت بمبادئ وقيم وأوامر ونواهي تنظم حياة البشر وتحفظ لهم حقوقهم، لذا لا يمكن اعتبارها غريبة عن ثقافات الشعوب وتراثها.

فقد أكد الإسلام مثلاً على عالمية الإنسان انطلاقاً من الأصل الواحد بالرغم من التفرع شعبياً وقبائلياً وأجناساً بأنواع مختلفة وسمات متباينة وخصال متعددة. ودعا إلى احترام حق الحياة، واعتبره أكثر الحقوق طيبة وأولوية، مثل قوله تعالى: «من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً» (3). واهتم بحق الإنسان في الكرامة والعزة، فلا يجوز انتهاك حرمة وامتهان كرامته، لأن الإنسان مخلوق مكرم فضله الله على كثير من

إن الحديث عن التربية على حقوق الإنسان هو المقدمة الضرورية لكل عمل يهدف إلى تربية الجنس البشري. لأن هذه التربية لا تستقيم دون استحضار الحق في التعلم وحرية الرأي والكرامة والاختلاف والتسامح والمساواة والديمقراطية... أي دون استحضار البنية العامة لثقافة حقوق الإنسان وجهازها المفاهيمي والقيم والسلوك التي تنبثق عنها.

ويمكن تعريف حقوق الإنسان بأنها تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن بدونها أن نعيش كبشر. فحقوق الإنسان والحريات الأساسية نتيج لنا أن نطور وأن نستخدم بشكل كامل صفاتنا البشرية وقدراتنا العقلية ومواهبنا ووعينا، وأن نلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها. وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد من أجل حياة تضمن الاحترام والحماية للكرامة المتأصلة والقيمة الذاتية للإنسان» (1).

ويسلم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأن «الإقرار بما لجميع أعضاء الأسرة البشرية من كرامة أصيلة فيهم... يشكل أساس الحرية والعدل والسلام في العالم، وأن هذه الكرامة ترتبط بالاعتراف بالحقوق الأساسية التي يتطلع إليها كل فرد من أفراد البشر، ألا وهي الحق في الحياة والحرية والأمن الشخصي؛ والحق في مستوى معيشي مناسب؛ والحق في التماس

خلقه، مثل قوله تعالى: «ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً» (4). واعتبر التمتع بالأمن حقاً طبيعياً لكل إنسان، وحرم إرهابه أو تعذيبه أو الاعتداء على حياته أو عرضه أو ماله، مثل قوله تعالى: «يا أيها الذين آمنوا لا تحرموا طيبات ما أحل الله لكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين» (5). وجعل الإسلام حق التفكير فريضة على كل مسلم ومسلمة. إذ نجد في القرآن الكريم آيات كثيرة تأمر بالتفكير والتدبر في الأنفس وفي المخلوقات، مثل قوله تعالى: «أولم يتفكروا في أنفسهم» (6)، وقوله تعالى: «أولم ينظروا في ملكوت السماوات والأرض وما خلق الله من شيء» (7).

ولم يجبر الإسلام أحداً على اعتناقه، ولا توجد في القرآن الكريم أية تدل على جواز حمل أصحاب الأديان الأخرى على تركها والدخول في دين الإسلام قسراً، بل قال الله تعالى: «لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي» (8). وأعلن القرآن الكريم أن الناس متساوون جميعاً في أصل الخلقة وقضى على الظرفية بينهم على أساس العرق أو اللون أو اللسان، فكل قوله تعالى: «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم» (9).

والاعتقاد بالمساواة بين البشر شرط لا بد منه لقيام العدل الذي جعله القرآن غاية الرسائل، مثل قوله تعالى: «لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط» (10). هكذا تبين لنا أن الإسلام كفل للإنسان حقوقاً أساسية، تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فيما بعد.

وقد مثل هذا الإعلان في صيغته الحديثة ثمرة جهود أجيال من المفكرين والمنظمات والجمعيات المدنية، وجاء نتيجة مسيرة طويلة من العمل الدولي لبثورة هذه الحقوق وصياغتها وضمان احترامها. وتم تصنيف هذه الحقوق إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي:

1- حقوق السلامة الشخصية: وتكفل حقوق السلامة الشخصية الحرة والحرية وفي التمتع بالأمان على شخصه، كما لا يجوز استرقاق أحد أو تعذيبه أو اعتقاله تعسفاً.

2- الحريات المدنية: وتقر بحرية المعتقدات بالأقوال والممارسة، فهي تكفل لكل شخص حرية الرأي والتعبير والدين والتجمع والانتخاب وتقليد الوظائف العامة والزواج وتأسيس أسرة.

3- الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: وتنطوي على حصول الشخص على الحاجات الإنسانية الأساسية، وحقه في الرقي الاجتماعي. فلكل شخص حق في مستوى معيشة يكفي لضمان الصحة والرفاهة خاصة على صعيد المأكل والمسكن والملبس والعناية الطبية والتعليم. كما تنطوي على حق الشخص في العمل وإنشاء النقابات والجمعيات والأحزاب والانضمام إليها.

ترتبط حقوق الإنسان، إذن، بذات الكائن البشري في وجوده الأصلي. كما أنها تعتبر عن مختلف أبعاد شخصيته، وتدخله في تنظيم قانوني واجتماعي يحدد الحقوق والواجبات، ويضمن ممارستها باستمرارها. ومن هنا أصبحت موضوع توثيق من طرف الهيئات والمنظمات الدولية والوطنية، الحكومية أو غير الحكومية. كما غدت تلك الحقوق موضوع دفاع، سواء في صيغتها الموحدة والعامّة المعبر عنها بـ«حقوق الإنسان»، أو في صيغتها المتعددة والخاصة المعبر عنها بـ«حقوق الطفل»، أو «حقوق المرأة»، أو «الحقوق الثقافية»، أو «الحقوق السياسية»، أو «الحقوق الاجتماعية»، أو «الحقوق الاقتصادية»،... سائح

وهي حقوق غير قابلة للتجزئة، بمعنى أنه لا تسلسل هرمي في هذه الحقوق أي أنه لا يمكن اعتبار أي حق من الحقوق «غير أساسي» أو «أقل أهمية» من غيره. بل كل حق من الحقوق ضروري وكل منها مترابط مع بقية الحقوق، وعلى سبيل المثال فإن الحق في المشاركة في الحكم يتأثر مباشرة بالحق في التعبير عن الرأي وفي تكوين الجمعيات وفي الحصول على التعليم إلى غير ذلك.

ولم يجبر الإسلام أحداً على اعتناقه، ولا توجد في القرآن الكريم أية تدل على جواز حمل أصحاب الأديان الأخرى على تركها والدخول في دين الإسلام قسراً، بل قال الله تعالى: «لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي» (8). وأعلن القرآن الكريم أن الناس متساوون جميعاً في أصل الخلقة وقضى على الظرفية بينهم على أساس العرق أو اللون أو اللسان، فكل قوله تعالى: «يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم» (9).

والاعتقاد بالمساواة بين البشر شرط لا بد منه لقيام العدل الذي جعله القرآن غاية الرسائل، مثل قوله تعالى: «لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط» (10). هكذا تبين لنا أن الإسلام كفل للإنسان حقوقاً أساسية، تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فيما بعد.

وقد مثل هذا الإعلان في صيغته الحديثة ثمرة جهود أجيال من المفكرين والمنظمات والجمعيات المدنية، وجاء نتيجة مسيرة طويلة من العمل الدولي لبثورة هذه الحقوق وصياغتها وضمان احترامها. وتم تصنيف هذه الحقوق إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي:

1- حقوق السلامة الشخصية: وتكفل حقوق السلامة الشخصية أمن الإنسان وحرية. فلكل مرء الحق

وجب العمل على نشر الوعي بتلك الحقوق وممارستها في الحياة اليومية. لأن الوعي بهذه الحقوق يتيح للأفراد أفضل الحظوظ لحمايتها ويكسب المجتمع حصانة ضد الانتهاكات والاعتداءات مهما كان مصدرها.

وفي هذا الإطار نجد في دياجعة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: «إن الجمعية العامة تنادي بهذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه المستوى المشترك الذي ينبغي أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهئية في المجتمع، واضمين على الدوام هذا الإعلان نصب أعينهم، إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات عن طريق التعليم والتربية واتخاذ إجراءات مطردة، وطنية ودولية، لضمان الاعتراف بها ومراعاتها بصورة عالمية فعالة بين الدول الأعضاء ذاتها والشعوب الخاضعة لها» (12).

ويكسبي موضوع التربية على حقوق الإنسان بعد الثورة، أهمية بالغة في بلادنا بالنسبة لكافة المواطنين والمستقبل الأجيال، لأنها تمثل ركنا أساسيا لبناء المجتمع والحديثة. لذا وجب العمل على الاهتمام بهذه الحقوق اهتماما يوميا هادفا ومنظما وعدم الانتصار على المتاحيات والاحتفالات ببعض الأيام، مثل يوم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أو يوم الطفل، أو عيد المرأة... لأن التربية على حقوق الإنسان تساهم في إدماج هذه المبادئ في الحياة اليومية، وتشجع على الحوار والتسامح والتغيير وتساعد على منع الانتهاكات.

ولا نقصد بالتربية على حقوق الإنسان «تربية معرفية بحتة» أي لا نقصد تعليم معارف وتصورات حول حقوق الإنسان للمتعلمين، بل هي «تربية قيمة» بالدرجة الأولى ترمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بتلك الحقوق وتوجه بالأساس إلى السلوك. فلا تكفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف والديمقراطية وغيرها من الحقوق، وإنما ترمي إلى تكوين المواطن المتشبع بهذه القيم والقادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره.

ولا يمكن أن تكون هذه الحقوق فعلية إلا عندما نعمل على التعريف بها ونشرها والمطالبة بتكريس الوسائل الكفيلة بضمان احترامها. كما ينبغي أن ينطوي التثقيف في مجال حقوق الإنسان على أكثر من مجرد تقديم المعلومات وأن يكون عملية شاملة تستمر مدى الحياة بين جميع الناس وفي مختلف مراحل نموهم.

وقد عرّفت الجمعية العامة للأمم المتحدة تعليم حقوق الإنسان على أنه: «الجهود المبذولة في مجالات التدريب والنشر والإعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان عن طريق نقل المعرفة والمهارات وتشكيل المواقف الموجّهة نحو:

- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

- التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسه بكرامته.

- النهوض بالتفاهم والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة فيما بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والمجموعات العرقية والقومية والأثنية والدينية واللغوية.

- تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في مجتمع حر.

- تدعيم أنشطة الأمم المتحدة الرامية إلى صون السلم» (11).

وتهدف تربية المرء على حقوق الإنسان إلى ترسيخ ثقافة ندافع عن الإنسان، وعن حقوقه في الوجود والتفكير والحرية، وهو أمر له مشروعته في عالم مليء بمظاهر انتهاك هذه الحقوق، دوليا ومحليا. إذ رغم مجهود المجتمع الدولي في مجال حقوق الإنسان على الصعيدين القانوني والمؤسسي، فإنه لم يرافقه تحول حقيقي وشامل في الواقع. وبقيت الأوضاع الفعلية للأفراد والجماعات بعيدة عن المثل العليا المعلنة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وإن كان ذلك بصفة متفاوتة. ولكي يتسنى لكل شخص التمتع بحقوقه وحرياته الأساسية مثلما أقرتها النصوص الدولية،

كما تعتبر وسائل الإعلام مصدرا رئيسيا للتربية، نظرا لانتشارها الواسع، وللتعامل اليومي والمباشر معها، فهي مصدر تلقى معلومات ونماذج من السلوك والقيم السائدة في محيط الإنسان وخارجه. وتساهم بذلك في تشكيل ذهنيته وتطلعاته وأنماط سلوكه، سواء كانت تخرجه كقرد، أو في علاقته مع الآخرين. وبذلك تكون عاملا مساعدا أو عائقا للتربية على حقوق الإنسان، حسب نوعية ما تقدمه وتنشره.

أما الفضاء السياسي فيجب أن يكون الضامن لتطبيق ونجاح مشروع حقوق الإنسان في الواقع المعيش، لأنه يشرع ويقتن هذه الحقوق من الناحية النظرية ويسهر على تطبيقها واحترامها من الناحية العملية، من خلال تكريس الديمقراطية في الحياة السياسية.

فالأوضح، إذن، أن فعل التربية على حقوق الإنسان، إنما هو فعل يصدر عن عدة جهات بحيث يمكن اعتبارها تربية شمولية، إذ لا يكفي إنجازها داخل قضاء التعليم وحده، بل يجب ممارستها في جميع المؤسسات الاجتماعية وعلى جميع المستويات. لأن التربية على هذه الحقوق، تمهد لها نظريا وعمليا، بغية تطبيقها في المجتمع.

لذا فإن مشروع «التربية على حقوق الإنسان» هو مشروع ملزم بأن يستحضر مستويات متعددة يؤسس بعضها الآخر ويكمل بعضها الآخر، فهو ليس مشروعا يداغوجيا ولا تربويا صرفا. وإنما هو مشروع اجتماعي ثقافي، يركز بالأساس على نشر المعرفة الأساسية لقضايا حقوق الإنسان والمواثيق والعهود الدولية المرتبطة بها، والتعرف على آليات تفعيل الحقوق وآليات حمايتها وكيفية استخدامها، وتعزيز اندماجها في الحياة العامة. وهو مشروع لتنمية وضع الإنسان اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وسياسيا، بقر الحق ويحترم الواجب، لاسيما وأن هناك علاقة وثيقة بين عدم احترام حقوق الإنسان في مجتمعاتنا ونقشي الفقر والفساد والاستبداد.

وتتطلب التربية على حقوق الإنسان وتجسيدها في الممارسة اليومية للأفراد والجماعات استنفارا شاملا للإنسان في مختلف مراحل نموه، وغير مختلف مؤسسات الدولة والمجتمع المدني، مثل الأسرة والتعليم ووسائل الإعلام والفضاء الاجتماعي والثقافي والسياسي.

يبدأ الفرد في اكتساب القيم والرموز عبر علاقاته التي تحكم وجوده داخل الأسرة، و ما يكتسبه في مؤسسة الأسرة سيمتد أثره، إيجابيا أو سلبا، على تفكيره وسلوكه في ما بعد طفولته. ولعل ذلك ما يجعل من التربية داخل الأسرة أحد أسس التربية على حقوق الإنسان. فإذا لم تجد هذه الأخيرة ما يرسخها ويعززها وينسجم معها، منذ الطفولة الأولى في الأسرة، فإن ذلك سيكون عائقا أمامها في المراحل اللاحقة للطفولة وفي المؤسسات الأخرى خارج مجال الأسرة.

ثم يدخل الإنسان في فضاء التعليم، إلى عالم التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (المعلمون، الأساتذة، التلاميذ، الطلبة)، ومع الأنظمة والتشريعات (التسيير الإداري). و نوعية ما يكتسبه الفرد في هذا الفضاء سيكون ذا أثر على ما نريد تربيته عليه فيما بعد. ومن ثمة يلزم أن تؤسس مراحل التعليم للتربية على حقوق الإنسان حتى لا تكون تلك المرحلة عائقا أمام هذه الثقافة بعديا. ويجب أن تساهم الأنشطة التربوية التي تقام، داخل فضاء التعليم، في تعزيز وترسيخ الوعي بمبادئ حقوق الإنسان والسلوك وفقها.

ونجد في فضاء الجمعيات والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية، مجالا واسعا لتربية الإنسان وتأطيره وتنشيطه وتنقيفه، نظريا وعمليا. فهي مصدر تكوين بالنسبة لأعضائها وروادها من خلال الندوات واللقاءات والدورات التدريبية. وهي عبارة عن فضاء مفتوح وعمومي للتنشيط والتثقيف، ومن هنا أهمية مساهمته الواسعة والمتنوعة في ترسيخ مكونات الثقافة الحقوقية الإنسانية المنشودة.

المصادر والمراجع

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948.
- مبادئ تدريس حقوق الإنسان، منشورات الأمم المتحدة، جنيف، أيار/ مايو 2003.

الهوامش والإحالات

- (1) مبادئ تدريس حقوق الإنسان، منشورات الأمم المتحدة، جنيف، أيار/ مايو 2003، ص.3.
- (2) المرجع السابق، ص.4.
- (3) سورة المائدة، آية 32.
- (4) سورة الإسراء، آية 70.
- (5) سورة المائدة، آية 17.
- (6) سورة الروم، آية 4.
- (7) سورة الأعراف، آية 155.
- (8) سورة البقرة، آية 278.
- (9) سورة الحجرات، آية 14.
- (10) سورة الحديد، آية 25.
- (11) المرجع السابق، ص.7.
- (12) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948.



المدرسة التونسية بين تساوي الفرص والحيف الاجتماعي

أحمد بوعزّي / باحث، تونس

التعليم التونسي إجباري إلى سن 16 منذ صدور قانون 1991 الذي يهتم التعليم الأساسي إلى قسمين، ابتدائي يدوم ست سنوات وإعدادي يدوم ثلاث سنوات. وقد مَوَّلَ البنك الدولي إصلاح سنة 1991 واشترط ديمقراطية المدرسة الأساسية وإجباريتها لمنع التمييز بين الفئات الاجتماعية. ففرض البنك الدولي تعريب لغة تدريس الرياضيات والعلوم بأصنافها لأسباب بيداغوجية واضحة وهي أن التلميذ التونسي في تلك السن مثل كل تلاميذ العالم يفهم لغته الوطنية أحسن مما يفهم اللغة الأجنبية.

وجاء قانون 2002 وأكد على تساوي الفرص ودام ذلك حتى سنة 2007، ففي تلك السنة بحث وزير التربية آنذاك السيد الصادق الغربي نوعا خاصا من الإعداديات سُمّتها الإعداديات «التموذجية» وعيّن فيها أساتذة مختارين وقيّمين مختارين وميّرها بتدريس الرياضيات والعلوم باللغة الفرنسية، والإعلامية باللغة الانكليزية وأضاف دروسا إضافية للرياضيات في البرنامج وأجبر تلامذتها على حضور دروس تدارك في المساء مجانا.

ما معنى تساوي الفرص في التعليم الأساسي؟ أعني بذلك تمكين كل التلاميذ من التعلم في نفس الظروف وحصولهم من الدولة على نفس الامتيازات حتى يتمكنوا من النجاح لمواصلة تعليمهم على الأقل حتى سن 16 سنة وإن أمكن أن يواصلوا إلى التعليم العالي.

وهذا التساوي نظري أكثر مما هو تطبيقي. لأن الظروف الاجتماعية تجعل الفرص غير متساوية مهما كان اجتهاد الدولة. إذ لا يمكن للتلميذ الذي لا يتوقّر على غرفة خاصة به في منزله يراجع فيها دروسه دون تأثير من ضوضاء التلفزيون والحديث بصوت عال، والتلميذ الذي يملك حاسوبا ووصلة بالإنترنت أن يتساوى فرصهم. هذا دون الحديث عن الأدوات والكتب والطاولة والإضاءة إلى غير ذلك وهي تختلف من منزل إلى آخر.

يكفي أن توقّر الدولة لكل التلاميذ داخل فصل الدراسة نفس الظروف لكي نقول إن الفرص متساوية، وذلك واجب على الدولة لأن ما تضعه من وسائل وما توفره من ظروف داخل الفصل متأثّر من الضرائب التي يدفعها كل المواطنين بينما ما يوجد في غرفة التلميذ داخل منزل والديه تدفعه الأسرة.

ويوجد اليوم قرابة عشرين من هذه المدارس في تونس ويؤمها حوالي 3400 تلميذ يدخلونها بعد مناظرة في آخر السنة السادسة ابتدائي تعتمد أساساً على الرياضيات.

ولهذه الإعداديات هدفان، الأول هو إنقاذ قلة من التلاميذ من التداعيات السلبية لجمهرة التعليم الناتج عن إلزاميته وذلك بعزلهم والثاني هو تحضيرهم لينفقتوا على غيرهم في مناظرة الدخول إلى المعاهد الإعدادية في نهاية السنة التاسعة وهي معاهد أحدثت منذ الثمانينات وتمتاز على المعاهد العادية مثلما تمتاز الإعداديات النموذجية على غيرها في البرامج وفي ظروف الدراسة وتهدف أيضاً إلى ضمان تفوق مرتادها على غيرهم في امتحان البكالوريا وبالتالي في مناظرة التوجيه الجامعي ويتوجه المتخرجون منها عادة إلى كليات الطب والصيدلة.

وتساءل كيف توزع هذه الإعداديات جغرافياً وعلى أي مبدأ يزداد عددها؟ وما هي نتائجها على المجتمع وخاصة على مبدأ تساوي الفرص؟

كما قلنا، يمكن الدخول إليها بعد مناظرة في السنة السادسة ابتدائي للتفريق بين أقلية محظوظة تؤمّن دبر الأغلبية المغلوب على أمرها والتي تحشر في الإعداديات «المتروكة» المتواجدة في الأحياء الشعبية وفي القرى الشعبية والتي لن تحظى بالأساتذة والقيمين الأكفاء ولن يقع تجهيزها بوسائل الدراسة ووسائل التدريس العصرية ولن تتخلص من اللغة العربية التي يظهر وأن وزير التربية آنذاك يعتبرها لا تليق بالتلاميذ النجباء. وإن لم نسمع صيحة فرع ولم نر كتابات كثيرة في الجرائد حول هذا الموضوع فلأن أغلب الأولياء القادرين على الاحتجاج يعتقدون أن أبناءهم سوف يكونون من بين المحظوظين الحاصلين على امتيازات.

مساوي هذه الإعداديات كثيرة وهي مساوي تمس الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب بصورة مباشرة والبقية بصورة غير مباشرة. نحن نؤمن أنه على الدولة أن

تعمل في الميدان التربوي في إطار الإنصاف، وفقاً لمبدأ تساوي الفرص حتى تكون دولة ديمقراطية تعمل لفائدة كل المواطنين دون تمييز، وهي قاعدة تتبعها كل الدول الديمقراطية. وتساوي الفرص موجود في القانون التوجيهي لسنة 2002 كما قلنا، لكن يظهر أنه كتب للتسويق فقط. وهذه الإعداديات النموذجية تنسف مبدأ تساوي الفرص.

نحن متأكدون أن هذه المعاهد «النموذجية» لن توجد في المناطق الشعبية مثل دوار هيشر وحي التضامن وجبل الجلود وأمثالها في المدن الكبيرة الأخرى ولن توجد في المدن الصغيرة بل ستوجد فقط في المناطق التي يسكنها الأثرياء وإطارات وزارة التربية وأصدقائهم.

نحن نؤمن أن الذين يحتاجون من الدولة لمجهود إضافي في ميدان التربية هم التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة والذين يسكنون أحياء يصعب العيش فيها والذين يعيشون وسط عائلات تتعرض إلى صعوبات الطلاق والبطالة والعنف إلى غير ذلك.

هناك من يقول/ أنه يجب الاهتمام بصورة خاصة بالتواضع. نحن نعتقد أيضاً أن التواضع سوف ينجحون مهما كان الأمر وبمعدلات كبيرة سواء كانوا في معاهد عادية أو في معاهد خاصة، ولكن المتوسطين وهم الأغلبية الساحقة سوف يعملون ما في وسعهم للدخول إلى هذه الإعداديات مهما كان الثمن حتى ينجحوا بمعدلات أعلى من إمكانياتهم الطبيعية وأعلى من معدلات أقرانهم الذين سيقون في الإعداديات «المتروكة» وحتى يتوجهوا إلى المسارات الدراسية «النبيلة».

كون كل التلاميذ يحضرون نفس الشهادة (مناظرة الدخول إلى المعاهد النموذجية ثم البكالوريا) يجعل من هذه الإعداديات وسيلة تمييز بين المواطنين غير مقبولة أخلاقياً وسياسياً وتعطي الذين يؤمونها تفوقاً اصطناعياً على أقرانهم ما كانوا ليحصلوا عليه لولا تلك المصاريف الإضافية ولولا اختيار الأساتذة والقيمين الأكفاء لتأطيرهم.

فهل كان هؤلاء التلاميذ سيتفوقون على أقرانهم لو لم يدخلوا هذه الإعداديات ؟ فإن كان الجواب بنعم فلم لا تركهم حيث هم ثم نوجه هذه المصاريف الإضافية لتحسين البرامج ولتحسين التجهيز ولتحسين المستوى المعرفي للمعلمين والأساتذة بالتكوين المستمر، وإن كان الجواب بلا فلماذا نبذل مجهودا إضافيا لتغليب تلميذ أقل إمكانيات ذهنية على زميله ليتوجه إلى الطب والهندسة ويحجز المكان بدون وجه حق ويمنع بالتالي تلميذا آخر من التبرع في تلك الدراسة «الثقيلة».

نحن نشككي اليوم من الدروس الخصوصية التي نعارض مفهوم الدراسة العصري وتدفع الأساتذة والمعلمين بنصف نحو الفساد وتخرب أخلاقهم سواء مع زملائهم أو مع تلاميذهم، لأن هذه الإعداديات سوف يدخلها أبناء الأثرياء الذين يستطيعون دفع الأموال الطائلة في الدروس الخصوصية ليحصل أبناؤهم على المعدل المطلوب... نتساءل هنا، هل نحن أمام مخطط مكافئي يهدف لجعل الدروس الخصوصية إجبارية ومسكوتا عنها رغم عدم أخلاقيتها، ورغم أنها توضح عقلية الرشوة والمحسوبية لدى الشعب.

هناك مضار جانبية أخرى لا أتوسع فيها، مثل أن إعداديات التمييز هذه سوف تميز بصورة نهائية بين تلميذين متساويين في الذكاء: التلميذ الحاصل على معدل 15،38 من عشرين والحاصل على 15،39 لتجعل هذا يدرس باللغة الفرنسية وذاك باللغة العربية.

ومن المضار أيضا أن التلاميذ المتروكين في الإعداديات «المتروكة» محرومون من فرصة تدارك لنواقصهم الذين يدخلون إعداديات التمييز والذين سوف يقطعون عن أبناء الشعب وسوف ينظرون إليهم باحتقار لأن أغلب «التوايح» هم من عائلات ذات دخل مرتفع ثم أن المثيرين لن يستعملوا المبررات التقنية التي سيقع تداولها بين تلاميذ الإعداديات المتروكة، وسيخلق ذلك فجوة بين أفراد الشعب الواحد، ونستنتج من ذلك أن الوزارة تعتبر أن اللغة العربية لا تصلح للتدريس إلا للتلاميذ العاديين، وأن التعليم الذي تدرس

فيه المواد العلمية باللغة العربية هو تعليم دوني لا يصلح للتوايح، فهل هذا ما توقره الوزارة لأبنائنا حاليا ؟

ومثل أن التلميذ الذي كان ترتيبه الأول بمعدل 15 من عشرين في مدرسة عادية سوف يكون الأخير في قسم يتحصل كل تلامذته على معدل يفوق 15 وهذا يولد الإحباط والاكتئاب، إذ عندما يكون التلميذ النابغة في صف مدرسي يتواجد فيه تلاميذ بمستويات مختلفة من الذكاء فإن ترتيبه الأول سوف يجعله يلعب دورا ريادي وقيادي بين أقرانه الذين سوف يحترمونه لذكائه وعمله وجديته وسوف يكون لهم مثالا يُحتذى به، ثم لما يتخرج هذا التلميذ من الجامعة فسوف يواجه دور الريادي ويبعث المشاريع الاقتصادية، أما لما نضعه وهو صغير السن في هذه الإعداديات «النموزجية» فسوف لن يكون ترتيبه الأول ولن يتربى على دور ريادي، ولن ينجم بلادة الترتيب الأول وسوف تتكون لديه مركبات النفس التي لا تخفى منه قائلا.

ولن أبحث عن إحباط الأساتذة الذين يدرسون في الإعداديات المتروكة ونظرتهم إلى تلاميذهم، إذ يمكن تخيل ذلك بسهولة.

وخوفا كبيرا إذا تواصل تطبيق سياسة التمييز من أن تصبح الإعداديات «المتروكة» مثل مدارس السود في إفريقيا الجنوبية هي الثمانينات: الفدوة فيها ليس التلميذ الذكي الغائب عن هذه الإعداديات بل هو تلميذ قوي البنية مشاكس وعنيف، يتعلم عنه أقرانه «الفوسكة» و«التشليط» و«الزطلة» وغير ذلك، لأنهم سيفقدون الأمل من الخروج بواسطة الدراسة من حالة الفقر والإحباط التي هم فيها نظرا لأن التلاميذ الذين سيصبحون أطباء ومهندسين ومسيرين للبلاد يكونون قد غادروا مدرستهم نهائيا ولم يبقوا بينهم ليكونوا مثالا لإثارة الطريق المستقيم لهم وإعطائهم الأمل الذي يمنهم من السقوط في الانحراف. وهذه حقيقة يجب أن تعرفها الوزارة ويعرفها كل الأولياء الذين سيغنى أبناؤهم في الإعداديات «المتروكة».

أما أن نفرّق التلاميذ على أساس إمكانيات حل المشاكل الرياضية فذلك ظلم لغيرهم لأننا لن نفيدهم أكثر من تمكينهم قبل غيرهم من دخول كلية الطب أو الحصول على منحة تمكنهم من «الحرق» القانونية به لا يحق لنا أخلاقيا التمييز بينهم وتفرقةهم على هذا الأساس لإعطاء بعضهم امتيازات وحقوقا اصطناعية لأن ذلك لا يخدم المميزين ولا المتميز عليهم، بل علينا تربيتهم مع بعضهم ليستفيدوا من بعضهم وليحترموا المواهب والميزات الطبيعية لبعضهم البعض.

إن المجتمعات مركّبة من عدة أصناف من البشر لهم مواهب مختلفة في أصواتهم وحركاتهم وعضلاتهم وأشكالهم وأدمغتهم وأحاسيسهم، كل موهبة منها مفيدة للمجتمع، لكنهم يختلفون ذهنيا وبدنيا عن بعضهم رغم تساويهم في الحقوق. لو كانت نية باعشي الإعداديات النموذجية طيبة لبعثوا إعداديات لأصحاب المواهب الموسيقية والرياضية يدرسون نفس الشيء صباحا ويصقلون مواهبهم في العشي ونكوّن بذلك أطلالا في العزف والغناء والتمثيل والرياضة باعتمادنا على أبنائنا،



سياسة التكوين في الجامعة التونسية وبناء سلوك المواطنة

إبراهيم القيزاني / باحث، تونس

- الأبعاد النظرية والتطبيقية في عملية التكوين:
يحدد القاموس المعاصر للتربية مفهوم التكوين بأنه «التكوين هو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في مجال معين» (1).

لا يمكن ديه أن يتجه التكوين نحو مجال معين دون أن يحسب التلازم بين النظري والتطبيقي ضرورة من أجل تحقيق التوازن في عملية التكوين ومن أجل أن يكون تكويننا أكثر فعالية والتصاقا بواقعنا. لهذا يعتبر الدكتور لويس عوض «المفروض في كل نظام تعليمي سليم أن تضيق الهوة بين العلم النظري والعلم العملي وبين المعرفة المحددة والمعرفة التطبيقية» (2).

فعملية الفصل بين النظري والتطبيقي من خلال بحث المعاهد العليا التي تتجه نحو الدراسات التطبيقية والكلية التي تتجه نحو الدراسات النظرية، من شأنه أن ينتج جيلين من الطلبة، جيل غارق في المفاهيم العامة والأطروحات النظرية يصعب استيعابه في سوق الشغل، وجيل ثان متمكن من الاندماج في سوق الشغل يسبب تكوينه الميداني، ولكنه يفتقد أسس ومفاهيم البحث العلمي والوعي بقضايا مجتمعه الأساسية.

مفهوم التكوين الجامعي: معرفة للفعل وللكنونة

يفترض تحديد مفهوم الجامعة من منطلق ارتباطها بمحيطها الاجتماعي وبمؤسساته أن يكون التكوين المعتمد متفاعلا مع مستوى العلاقة التي تربطها الجامعة مع المجتمع، أو فإن عملية التكوين تتجه إلى عملية منفصلة على ذاتها، فائدة لأبعادها الاجتماعية والاقتصادية، فمسألة التشغيل مثلا لا يمكن أن تطرح إلا في إطار علاقتها بالتكوين، إذ لا يمكن الحديث عن نسبة عالية أو منخفضة من البطالة في صفوف خريجي الجامعة دون أن نربط ذلك بواقع وخصوصيات التكوين الذي يتلقاه الطالب في المؤسسات الجامعية.

فلا يمكن للجامعة أن تتوفر لها ضمانات من حيث إدماج خريجها في الحياة الاقتصادية دون أن توفر هي الحد الأدنى من المؤهلات الملائمة للتفاعل مع محيطها السوسيو-اقتصادي. وهو محيط على درجة عالية من التغير التقني والتنظيمي لزم أن تسايره الجامعة على مستوى برامج التكوين وأهدافه.

هذا التصور لعلاقة الجامعة بالتكوين يمكن تحديده في إطار ثلاثة أبعاد أساسية :

الجامعة، وجعل بالتالي من الصعب على عملية التكوين أن تتلام مباشرة مع احتياجات سوق الشغل. أمام هذه الوضعية تصبح المفاهيم الأساسية والقواعد العامة مثل التدريب على النقد والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرار والبحث عن المعلومة، أسس المناهج المعتمدة في عملية التكوين الجامعي. وهو نمط تكوين يتجاوز النمط التقليدي القائم على التخزين للمعلومات الجاهزة، "إن نمط التعليم الجامعي التقليدي يقف حجر عثرة أمام تفتح قدرات المتعلمين وسعيهم في تنمية مجتمعاتهم ولا يساعدهم على تحقل المسؤولية عن تعلمهم الذاتي والمستمر، كما يبعدهم عن التعلم من خلال المشاركة الجماعية وتبادل الآراء" (4). لا يمكن إذن للكفاءات التي تتخرج من الجامعة أن تكون فاعلة ومؤثرة في مجتمعاتها ما لم يقع الإعداد المسبق لذلك عبر عملية تكوين تلقي فيها المناهج والأساليب مع القضايا التي يعيشها المجتمع. فجعل الجامعات العربية حسب الباحث محمد مهدي المسعودي نتجه نحو التركيز على مفاهيم عملية التكوين لا تتصل مباشرة بعنق القضايا التي تتجه مجتمعاتهم "إن التعليم الجامعي في عدة دول عربية جاء مقلدا للنظم الأوروبية ولم يجد الجامعيون بعد أسس الثقافة الحية المتطورة في البنى الاجتماعية والذهنية لمجتمعاتهم" (5) فمناهج التعليم المعتمدة في الجامعات الأوروبية والأمريكية نشأت من واقع هذه المجتمعات، ومن الإشكالات التي يطرحها هذا الواقع، لذلك يمكن الاستفادة منها، ولكن قد نفقد نجاعتها وجدواها إذا وقع استغلالها في إطار مغاير. فمناهج التكوين تنشأ في إطار استمعية معينة وتأخذ سمات الإطار الذي نشأت فيه، لذلك فإن اعتمادها في مؤسسات تكوينية أخرى من شأنه أن يعيق كل عملية للاجتهاد في الإضافة والابتكار.

– الأبعاد العلمية والبيداغوجية في عملية التكوين:

يعتبر Pierre Goguelin أن عبارة تكوين "هي عبارة مرادفة للخلق والبناء والتكوين والتصور، فهي عملية

وهي محصلة تتناقض مع الغايات الكبرى التي من أجلها وجدت الجامعة في تكوين المواطن الواعي والمسؤول. لذلك لا يمكن أن تكون عملية التكوين متجهة نحو المعرفة النظرية البحتة التي من شأنها أن تجعل الجامعة في قطعة مع ما يعيشه المجتمع من قضايا ترتبط بالميادين الحيوية كالصحة والعلاج والتغذية، لهذا تصبح برامج التكوين الجامعي مرتبطة بضرورة بتحقيق المعادلة بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية. تحقيق التوازن بين النظري والتطبيقي في التكوين الجامعي من شأنه أن يجعل الكفاءات التي تتخرج من الجامعة من جهة أولى متواصلة مع مجتمعاتها ثقافيا وحضاريا ومن جهة ثانية يجعل من المؤسسة الجامعية قطبا للإشعاع والفعل في إطار محيطها.

– الأبعاد المحلية والعالمية في عملية التكوين:

تطرح مسألة الأبعاد المحلية والعالمية في عملية التكوين لاعتبار أساسي، وهو أن سوق الشغل أصبح يرتبط بالتحويلات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها العالم اليوم، لذلك يصبح التكوين الجامعي في تعامل مع ثلاثة قواعد أساسية لهذه التحويلات وهي: الحرية - المنافسة - المرونة، إذ يعتبر Jean-Jacque Silvestre "يتميز سوق الشغل اليوم بحرية الدخول إليه والخروج منه والتداول بين الخطط والوظائف" (3).

لم يعد إذن ممكنا الحديث عن الموظف أو العامل الذي له خطة أو وظيفة محددة ثابتة لا تتغير، لأن الخطة في حد ذاتها قابلة للتطور، فلا بد إذن أن تتناسق عملية التكوين الجامعي مع هذا المعطى الهام. فالتكوين القائم على أساس جملة من القواعد المنهجية والتقنية المحددة لا يمكن أن تتلاءم مع ما أصبحت عليه الوظائف من مرونة وحرية. فما يتطلبه سوق الشغل اليوم من مواصفات ومؤهلات في خريجي الجامعة يتغير بسرعة نحو حاجيات ومواصفات أخرى، هذه الحركة الدائمة في الخطة الوظيفية جعلتها محل منافسة من اختصاصات متعددة للكفاءات التي تتخرج من

تدخل شاملة ومعقدة" (6). هذا التصور لمفهوم التكوين يجعله مفهوما ديناميكيا وتفاعليا، لا يقف عند حدود ذاته، فهو إذن جملة من المعارف النظرية والميدانية التي يميز بها الفرد مهاراته من أجل النقد والإبداع والمبادرة. لكن بلوغ هذا المستوى يرتبط بالضرورة بفعل وممارسة بيداغوجية من شأنها أن تنمي هذه القدرات وتطورها، فالنمط البيداغوجي القائم على أسلوب المحاضرة والذي لا يعطي لامكانيات الحوار والبحث الذاتي مكانة أساسية لا يكون إلا تكوينا فاقدا لكل علاقة مع محيطه الخارجي ولكل حيوية وإبداع. فهو تكوين يجعل الكفاءات التي تتخرج من الجامعة غارقة في المفاهيم والنظريات العامة والمجردة، فلا تجد ما تواجه به احتياجات سوق الشغل من المهارات اللغوية والتقنية والاجتماعية إلا بعض القواعد التي لا صلة لها بالميدان، "إن أهم وظائف التعليم الجامعي ليست مجرد تقديم المعلومات والمفاهيم والحقائق والقواعد، وإنما يأتي في المقام الأول والأهم تكوين ذهنية عملية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة وعلى إعمال العقل فيها من خلال إعطائنا التحليل والنقد والمقارنة" (7).

لا يمكن إذن للتكوين الجامعي أن يرتقي إلى مستوى النجاعة العلمية والتطبيقية إلا إذا تجاوز النمط البيداغوجي البنكي القائم على تخزين المعلومات ثم استرجاعها عند الحاجة، لأنه تكوين يقتل في الفرد قدرات الإبداع، ولا يطلبه إلا بالتذكر لتحقيق الارتقاء، في حين لا يطلب سوق الشغل من خريجى الجامعة تذكر النظريات والقواعد التي اكتسبها، بقدر ما يطلب حلولاً للوضعيّات وللصعوبات التي تميزها المؤسسات على مستوى مالي وعلائقي وتقني.

فالمفهوم الإحرائي الذي نعتّمه في هذه الأطروحة، نعتبر فيه التكوين الجامعي مفهوما شاملا لكافة الأبعاد في العملية التعليمية من حيث النظريات ومن حيث التطبيقات الميدانية أو المخبرية. التعليم الجامعي إذن يمثل جزءاً من الأجزاء المكونة للتكوين الجامعي الذي

يتجه إلى الفرد من أجل أن يحقق ثلاثة أبعاد معرفية وهي: المعرفة للكينونة Le savoir-être والمعرفة للفعل Le savoir-faire والمعرفة للإرادة Le savoir-vouloir

ترتبط المعرفة للكينونة بالقيم الإنسانية العامة والمجردة كالحرية والعدالة والأخلاق، وترتبط المعرفة للفعل بعلاقة هذه القيم بميدان التشغيل والحياة المهنية حتى لا يكون التكوين في عالم ومتطلبات سوق الشغل في عالم آخر. أما المعرفة للإرادة فهي تتجه إلى جوانب تنمية القدرات الذاتية في الفرد من أجل أن يكون أكثر تحملاً للمسؤولية في عالم سريع التغير لا يقدم حلولاً جاهزة، ومن أجل أن لا يكون التكوين الجامعي حجر عثرة أمام حل أزمة بطالة الكفاءات.

لا يمكن إذن أن تشهد الجامعة في داخلها وخارجها تحولات كبيرة، في حين تبقى مناهج التكوين وغاياته جامدة إذ يعتبر Alain Touraine أنه "في ظل اقتصاد سريع التغير، من الصعب استشراف سوق الشغل قبل عشرة أو عشرين سنة، لذلك فإن التكوين العام الذي يولي أهمية لكتساب مناهج التحليل والتعبير يضمن اندماجاً جيداً في وظائف المستقبل" (8).

فلا قيمة للتكوين إذن إن لم يساهم في تعبير أوضاع الأفراد والمجموعات، ولا جدوى أيضاً من تكوين لا يترجمه للفرد في أبعاده المعرفية والمهنية والأخلاقية. فالتكوين إذن عمل شامل ومتكامل لا يمكن أن يهتم بجوانب معينة في الشخصية ويتجاهل جوانب أخرى. وأبرز هذه الجوانب التي لا يمكن تجاهلها في بناء الشخصية المفكرة والناقلة والمتدمجة في معترك الحياة الاجتماعية والسياسية.

1 - سياسة التكوين "إمد" (9): اتجاه نحو التكوين المهني

تميّزت سياسة التكوين في الجامعة التونسية خلال السنوات الثلاث الأخيرة بانطلاق العمل بمنظومة "إمد" (إجازة - ماجستير - دكتورا)، هذه المنظومة التي تعود نشأتها الأولى إلى الدّول الأنغلو سكسونية ووصفة

خاصة للولايات المتحدة الأمريكية وكندا ثم وقع تبنيها في نطاق الاتحاد الأوروبي بهدف تحقيق التوازن والتكامل بين الدول الأعضاء في الاتحاد كتواصل مع كمالها السياسي والاقتصادي، "بؤدي نظام LMD" ظاهرا إلى تحويل التعليم العالي من نظام فيه ترتيب المقررات إلى نظام آخر يشبه النظام الأوروبي ويتسق بصورة أكبر مع النظام الأمريكي، لكنه يتجاوز ذلك عمليا نحو تعبير عروض التكوين وأساليبه إلى حودة التعليم عموما، أي إن له مغايرتي إصلاحية، لها آثارها على النوعية، منها التفكير بالبيداغوجيا وبالأعمال النظرية مقارنة بالأعمال التطبيقية والموجهة، ومنها تغيير المحتوى والتفكير بالعلاقة بمؤسسات العمل والتدريب (10).

فالأساس الذي من أجله وجدت هذه المنظومة في أوروبا هو تعميق الوحدة والترابط بين الدول الأوروبية لتشمل مجال التكوين في الجامعة بهدف أن لا يجد خريجوها صعوبات في الاندماج في سوق الشغل مهما كان الفضاء الأوروبي الذي سيشمل فيه حركته الجامعة. فهي إذن منظومة وفرضت لتجاوز الحدود التي يمكن أن تميز نوعية التكوين من دولة إلى أخرى فخرج أي جامعة من جامعات دول الاتحاد الأوروبي بإمكانه العمل في أي دولة من دول الاتحاد أو غيرها عبر توفر معايير مشتركة بين كافة الدول يقع اعتمادها في عملية التكوين الجامعي.

انطلق العمل بمنظومة «إمد» في الجامعة التونسية بداية من السنة الجامعية 2005 - 2006 بمقتضى قرار رئاسي، فقد ورد في مداخلته وزير التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا : «هذا المشروع الإصلاحي إمد يشكل نقلة نوعية غير مسبوقة في نظامنا الوطني للتكوين والبحث الجامعيين. لقد عملنا على أن يكون التحول إلى نظام إمد مسارا إصلاحيا طويل النفس، أردناه في نفس الوقت معبرا للتلاقي مع النماذج الجامعية السائدة عالميا وكذلك إصلاحا في عمق التعليم العالي التونسي يستجيب إلى حاجس التشغيل من خلال عروض تكوينية

جديدة محينة معرفيا وتكنولوجيا وتستند إلى شراكات عضوية مع المهنيين» (11).

يبدو إذن أن مشروع التكوين طبقا لمنظومة إمد يسير في ثلاث اتجاهات كبرى :

- التقاطع مع نماذج التكوين في الجامعات الأوروبية وخاصة منها الفرنسية،

- التقاطع مع سوق الشغل وحاجياته الحاضرة والمستقبلية،

- الشراكة العضوية مع متطلبات وحاجيات القطاع الخاص.

1 - بالنسبة إلى الاتجاه الأول، فإن اختيار منظومة إمد انبنى على أساس الاندماج والانسجام مع الجامعات الأوروبية. من هذا المنطلق فإن إقرار منظومة «إمد» منذ سنة 1999 في أوروبا كان ضمن 3 مبادئ أساسية وهي :

- تطوير نسق متابعة الطالب وتأطيره بيداغوجيا وعلميا في جميع مراحل تكوينه للوصول إلى ما يسمى بالمرافقة (coaching).

- تبسيط حركة الطلبة *la mobilité des étudiants* بين الدول الأوروبية وخارجها من خلال الاعتماد على مبدأ المرونة *la souplesse* باعتباره مبدأ أساسيا من المبادئ التي تقوم عليها منظومة إمد.

- إعادة تنظيم التعليم العالي *réorganisation de l'enseignement supérieur* من أجل منح الجامعة استقلالية أكثر في مستوى إدارة شؤونها وتحديد أهدافها (12).

أما بالنسبة لتبني هذه المنظومة في تونس، فإنه من الضروري الإشارة إلى إن هذا الاختيار لم يكن نابعا من اعتبارات ذاتية ترتبط بدراسة تشخيصية لقائص وثغرات المقاربة القائمة، ولم ينطلق الاختيار أيضا من نتائج لاستشارة وطنية شملت كافة الأطراف الفاعلة في الجامعة التونسية من أساتذة وطلبة ومهنيين، بل كان اختيارا واضحا وهو تبني مقاربة الاتحاد الأوروبي على مستوى التكوين الجامعي.

استراتيجية الجامعة ومشاريعها الهادفة إلى تحقيق الملاءمة بين التكوين والتشغيل، - القيام بالدراسات المتعلقة بالاندماج المهني لخريجي الجامعة" (15).

لكن التساؤل الذي يمكن أن نطرحه في هذا المستوى: كيف يمكن لتكوين يتجه بالأساس إلى عالم الشغل أن يسهم في بناء سلوك المواطنة عند الطالب التونسي وخريج الجامعة التونسية؟

هذا الاتجاه في عملية التكوين السائد اليوم في الجامعة التونسية يجعلها بمثابة مؤسسة لتكوين «اليد العاملة المختصة» التي تستجيب لحاجيات وأهداف النظام الاقتصادي المحلي والعالمي أكثر منها مؤسسة لتخريج إنسان مواطن «تمت المصادقة على ما يزيد على 990 إجازة جديدة بين 2006-2008 شملت 696 مسكنا بالمؤسسات العمومية و 294 مسكنا بالمؤسسات الخاصة»، وإذا نسجل بارتياح بلوغ الإجازات التطبيقية نسبة 70 % من الإجازات المؤهلة فإن شي على ما يتحققه في مستوى البناء المشترك للعديد من الإجازات التطبيقية في إطار الشراكة بين الجامعيين وخريجي الجامعة، فإن الواضح إذن، إن الاتجاه نحو الشراكة المفضوية على مستوى تصّور التكوين وتنظيمه والتخطيط له بين الجامعة من جهة والقطاع الخاص من جهة ثانية، يسير نحو المزيد من الدعم والترابط. فإن كان الهدف تحقيق نسبة 70 % من الإجازات التطبيقية في الجامعة التونسية ونضيف إليهم نسبة الطلبة المؤتمنين إلى معاهد الدراسات التكنولوجية، فإن التوجه الغالب على الاختصاصات الجامعية يصبح أساسا توجهًا تطبيقيًا مهمتنا يتدخل القطاع الخاص بصورة مباشرة في عملية تنظيمه وتسييره، وهو توجه في نظر العديد من المحللين يلتقي مع إملات خارجية: "إن أهداف منظمة التجارة العالمية (OMC) وصندوق النقد الدولي FMI تكمن في إيجاد تعليم من شأنه أن يحقق التلازم بين المصاريف والنجاعة. لكن الجامعة ليست فقط قضاء للتعليم، إنها المؤسسات التي داخلها يلتقي الشباب للتفكير وللحوار حول قضايا مجتمهم

لكن حتى لا يكون هذا الاختيار مطابقا كليا للتجربة الأوروبية والأمريكية فقد سعت سلطة الإشراف إلى تقديمه على أساس إنه الإصلاح الأكثر تلاؤما مع خصوصياتها وواقعها، إذ يعتبر وزير التعليم العالي والبحث العلمي "إن طموحات الجامعات التونسية يتمثل في الاقتراب من مؤشرات التعليم العالي في الدول المتقدمة باعتماد المعايير الدولية في التكوين، ودعم الجودة، وقد اعتمدت تونس نظام إمد خيارا لتطوير الشهادات الجامعية تراعي فيه خصوصيات مؤسسات التعليم العالي والبحث" (13)، لهذا برز تعامل سلطة الإشراف مع منظومة إمد متميزا أساسا بالاتجاه نحو تحديد نسبة الثلثين من الإجازات في المنظومة لتكون إجازات تطبيقية وهو هدف لم تحدده المنظومة كما وقع اعتمادها في أوروبا.

العامل الأساسي إذن الذي كان وراء اعتماد منظومة إمد في سياسة التكوين بالجامعة التونسية هو الأعداد فقط لسوق الشغل. فالارتفاع المتواصل والمطرد لعدد الكفاءات الجامعية المتاحة أصبح المشكل الأساسي الذي يشغل اهتمامات الدولة. "إذا أخذنا تونس كمثال نلاحظ إنه جرى التركيز على مستوى الخريجين المرموق وعلى تميز الطلبة بتونس عند الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الأوروبية وعند الالتحاق بالمهن. في أي حال نلاحظ استخدام سوق العمل كمؤشر في تحديد مستوى الخريجين ونوعية التعليم في تونس" (14). هذا الاهتمام بمسألة التشغيل أدى إلى اعتماد ما يسمى "المهن الواعدة"، وهي المهن ذات الطاقة التشغيلية العالية، لذلك يكون التكوين الجامعي مركزا أساسا على الاهتمام بهذه المهن بسبب ارتباطها بسوق الشغل أكثر من باقي الاختصاصات. من أجل البحث في أكثر المهن الواعدة وقع إقرار في صلب كل جامعة مرصد الحياة الجامعية "يكلف المرصد بالمهام التالية: -توفير المعلومات الملائمة لدعم

ولتنمية زادهم الفكري من الناحية الثقافية والسياسية، ليكونوا مواطنين صالحين: جميع هذه الأهداف لا يمكن للجامعة أن تحققها إذا ارتبطت بالمقررات التي تقدمها OMC (17).

2 - أزمة مهنة التكوين في الجامعة التونسية.

يمكن القول إن صدور القانون عدد 70 لسنة 1989 المتعلق بإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي مثل بداية الاتجاه نحو تمهين التكوين الجامعي، وهي المرحلة التي بدأت تتضح فيها ملامح جديدة للتكوين الجامعي تقوم أساسا على اعتبار الجامعة قضاء يؤهل لسوق الشغل. غير إن هذا التحول الهام في دور الجامعة وأهدافها ارتبط بتغيرات اقتصادية هيكلية كان لها الأثر الكبير على خصائص التكوين ولامامحه «جّل» التقارير الصادرة عن وزارة التعليم العالي تؤكد ضرورة التوجه نحو الاختصاصات القصيرة لتحسين المردود الداخلي للجامعة من جهة أولى، ولتلبية الحاجيات من الكفاءات في إطار سياق اقتصادي يتميّز بإعادة الهيكلة «Dans le contexte actuel de mise à niveau de l'économie» (18). فالمرحلة الجديدة التي دخلها الاقتصاد التونسي تقوم على التوجه التدريجي نحو التحرير والانفتاح على اقتصاد السوق، وهو ما يعني دورا جديدا للدولة وللجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية «تتطلب مرحلة إعادة هيكلة الاقتصاد التخلي التدريجي للدولة عن دورها التقليدي والضغط المتواصل على المصاريف العمومية، وهي مرحلة تستجيب إلى الإرادة في الاندماج في الاقتصاد العالمي، وقد انعكست هذه الإرادة من خلال إتفاقية التبادل الحر مع الاتحاد الأوروبي، وهي الإتفاقية التي تنص على الإبقاء التدريجي للمعاليম الديوبية وتضع المؤسسات التونسية أمام منافسة مؤسسات اقتصادية أجنبية» (19).

فهيكلة الاقتصاد التي تمنح مجالا أكبر لمساهمة القطاع الخاص في التنمية، دفعت سياسة التكوين

الجامعي نحو ضرورة التلاؤم معها «إن أهداف التنمية كما حددها المخطط الثامن واستراتيجية تحقيقها يتطلبان إتخاذ إصلاحات جذرية في منظومة التربية والتكوين، هذه المنظومة التي عليها أن تساير التطورات العالمية وأن تسهم في التمكن من السيطرة على التكنولوجيا التي تمثل تحديا للبلاد لا بدّ من كسبه» (20). هذا التصور القائم على توجيه التكوين الجامعي من جهة أولى نحو مساهمة التغيرات العالمية على مستوى اقتصادي - والتي تميّزت خلال هذه المرحلة أساسا بتوسّع المنظومة الاقتصادية الليبرالية مقابل تراجع وانحيار الاقتصاديات الاشتراكية في بعض الدول - ومن جهة ثانية نحو كسب رهان التكنولوجيا هو أحد العوامل الرئيسية المفسرة لظهور التكوين الجامعي الممهن. إذ إن تصوّر سلطة الإشراف للتكوين الجامعي يقوم على ضرورة انفتاحه على اختصاصات وبرامج جديدة يؤهل المتخرجين للحياة المهنية، كما إن المرحلة تقتضي أن تعيد الاختصاصات القديمة تنظيم هيكلتها «اليداعوجية» حتى تتلاءم أكثر مع متطلبات التجربة التنموية. «جميع هذه الإجراءات جعلت الجامعة بمثابة المؤسسة الاقتصادية» هذا الاتجاه نحو تمهين التكوين الجامعي المجهكوم بضعفوط داخلية وخارجية له انعكاسات على دور الجامعة من جهة أولى وعلى مستوى ونوعية التكوين اللذين يميزان خريج الجامعة التونسية من جهة ثانية.

3 - أثر مهنة التكوين في بناء سلوك المواطنة:

تظهر الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة الإشراف التزايد الهام الذي عرفته المؤسسات الجامعية ذات الطابع المهني التطبيقي (المعاهد والمدارس)، في مقابل تراجع بحث المؤسسات ذات الطابع التكويني الأساسي (الكليات)، وهو ما يظهره جدول المقارنة بين تطور عدد الكليات من جهة أولى في جامعة تونس وتونس المنار وعدد المعاهد والمدارس العليا من جهة ثانية.

جدول عددا 1 تطور عدد الكليات والمعاهد والمدارس العليا في جامعتي تونس وتونس المنار (21)

جامعة تونس المنار		جامعة تونس	
المعاهد والمدارس العليا	الكليات	المعاهد والمدارس العليا	الكليات
9	4	13	1
<ul style="list-style-type: none"> - المعهد العالي للعلوم البيولوجية التطبيقية بتونس. - المعهد العالي للعلوم الإنسانية بتونس. - المعهد العالي للتكنولوجيات الطبية بتونس. - المدرسة العليا لعلوم وتقنيات الصحة في تونس. - المعهد العالي للإعلامية بالمنار. - المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بتونس - المدرسة الوطنية للمهندسين بتونس. - معهد بورقيبة للغات الحية. - المعهد العالي لعلوم التمرريض بتونس 	<ul style="list-style-type: none"> - كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس. - كلية الطب بتونس. - كلية العلوم الاقتصادية والتصرف بتونس. - كلية العموم للرياضيات والفيزياء والطبيعات بتونس 	<ul style="list-style-type: none"> - المدرسة العليا للعلوم الاقتصادية والتجارية بتونس. - المدرسة العليا للعلوم والتقنيات بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الأدبية والعلوم الإنسانية بتونس. - المعهد العالي للفنون الجميلة. - المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتونس ويزغوان. - دار المعلمين العليا - المعهد الأعلى للتصرف بتونس - المعهد الأعلى للموسيقى. - المعهد العالي للفنون المسرحية - المعهد العالي للتربية والتكوين المهني - المعهد العالي للفنون الترانزيتونيه 	<ul style="list-style-type: none"> - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

من المهم أن تكون الجامعة متواصلة مع محيطها في كافة جوانبه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لكن إذا خضعت الجامعة لضغوط وتأثيرات تسعى لجعلها أداة من أجل تركيز مفاهيم ومقولات المنظومة الاقتصادية الليبرالية فهذا من شأنه أن يحيد بها عن دورها . فالانتاجه نحو تمهين التكوين الجامعي في جميع اختصاصاته هو اتجاه نحو اعتماد مقياس وحيد لدور الجامعة وهو مقياس القدرة التشغيلية . وهو ما يعني عزل الجامعة عن المجتمع في مختلف قضاياها واهتماماته وتهميشا لدورها الثقافي والاجتماعي والسياسي وانحصار هذا الدور في المجال الاقتصادي . لكن لهذا الارتباط بالمجال الاقتصادي استباعات تجعل الجامعة منساقه بصفة مباشرة وعضوية في المنظومة الاقتصادية القائمة، أي منظومة اقتصاد السوق التي تصبح هي المحددة

يبدو من خلال هذه المعطيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أنّ عدد الكليات في جامعتي تونس وتونس المنار لم يتغير منذ سنة 1979 تاريخ نشأة كلية العلوم الاقتصادية والتصرف، في حين شهد عدد المعاهد والمدارس العليا تطورا عديدا هاما . هذا التطور ارتبط لدى سلطة الإشراف بهدف البحث عن قدرة تشغيلية للتكوين الجامعي . لهذا فإنّ التكوين في صلب هذه المؤسسات يتجه نحو الارتباط بعالم المهن والوظائف، فالهدف الأساسي الذي تقوم عليه سياسة التكوين إذن هو إعداد الطالب ليمتلك قدرات أداء مهنة أو وظيفة معينة . لكن ما الذي يمكن أن ينتجه هذا التوجه على مستوى دور الجامعة ورسالتها؟، فإن كانت المعاهد العليا قد أثبتت قيمتها التشغيلية، فهل أنّ الجامعة وجدت للتشغيل فحسب؟

والمرونة والمثابرة والمبادرة والالتزام والرغبة في التعليم المستمر والإبداع.

3 - كفايات لعالم الكل والعيش المشترك ومهارات التعامل مع الآخرين ومهارات القيادة وتحمل المسؤولية» (24).

فالتكوين الموجه إلى إعداد الطالب للحياة المهنية لا يمكن أن يتبع إلا مجتمعاً جامعياً استهلاكياً يبحث عن النفع العاجلة بأي ثمن وبأسر السبل، في حين أن التكوين الذي يولي أهمية للفرد في ذاته وفي كافة أبعاده الإنسانية من شأنه أن يؤسس لمجتمع جامعي متوازن، إذ يعتبر Edgar Morin في هذا السياق «إن للجامعة وظيفتين: الأولى ترتبط بالاندماج في الحداثة العلمية والاستجابة لحاجيات التكوين الأساسية وإعداد الممارسين للمهن الجديدة ولكن أيضاً بالخصوص تقديم تكوين ما بعد المهني وما بعد التقني Meta-professionnelle et meta-technique» (25).

هذا التصور الذي يدعو إليه Morin يقوم في حقيقة الأمر على العلاقة بين الجامعة ومحيطها على مستوى التكوين، حيث يتجاوز دورها مجرد إعداد الطلبة لعالم المهن والوظائف لتتلاقس أبعاداً أخرى في شخصية المتعلم من شأنها أن تجعل منه الإنسان في مختلف أبعاده الثقافية والسياسية والاقتصادية.

يعتبر الأستاذ عبد الوهاب بوحديّة أنه «قس لحديث عن دور الجامعة لا بد أن نحدد نوع الإنسان الذي نريده» (26). فالعلاقة إذن بين نوعية التكوين الجامعي وبين الملامح التي يحملها خريجوه علاقة تفاعل على هذا الأساس فإن البحث في الخصائص السلوكية والفكرية لهؤلاء الخريجين يرتبط بالبحث في نمط التكوين الذي قدّم لهم، من حيث وسائله المعتمدة والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها. لهذا السبب فإن نمط التكوين لا يتصل فقط بتوفير الموارد البشرية التي يحتاجها سوق الشغل، ولكنه يتصل أيضاً بصياغة بنية ذهنية وفكرية لخريجي الجامعة، فالتوجه نحو

والموجهة لدور الجامعة. يعتبر وزير التعليم العالي الأسبق وأول عميد لكلية الطب السيد عمر الشاذلي «إن الطبيب المفيد لا يتعد عنه المريض، الطب علم وعمل، زدنا في العمل وأنقصنا في العلم، التوازن بينهما مهم لكن اليوم نحن نعلم لمباشرة العمل وذلك هو المشكل» (22). فانهصار دور الجامعة إذن في إعداد الطالب للعمل فقط، من شأنه أن يختزل دورها ويجعل منها مؤسسة للتدريب المهني تعد خريجيه لتولي وظائف. لهذا يعتبر Attali إن هذا النمط من التكوين الذي تعتمد الجامعة لا يمكن إلا أن يعقّق أكثر عجزها على التكيف مع محيطها المهني والاجتماعي والثقافي: «إن المهمة الأولى للجامعات والمدارس العليا ليست فقط لإنتداب الموظفين، ولكن لتعطي كل واحد منهما كان أصله الاجتماعي كامل الحظوظ لايراز تميزه والاستعداد لمهن المستقبل وتطوير المعرفة» (23). فربط التكوين الجامعي بعالم ومتطلبات المهن التي يوفرها سوق الشغل يجعلها مؤسسة لمنح الشهادات وإجراء الامتحانات وتخريج الموظفين وبشكلها الحالي عن كل دور في بناء المجتمع والإسهام في حل مشكله. فشكل التكوين الجامعي وموقعه يسهمان إلى حد كبير في تحديد ملامح خريجي الجامعة وقدرتهم على الإسهام في بناء المشروع المجتمعي بمختلف جوانبه الثقافية والسياسية والاقتصادية. لكن في حال توجيه التكوين الجامعي نحو الارتباط فقط بعالم المهن والوظائف فإنه يتحوّل إلى تكوين تسويقي وضع من أجل استهلاك بضاعة معينة بحيث إنّ دوره ينحصر في الاستجابة والتفاعل مع متطلبات ومقتضيات المهن باعتبارها البضاعة التي يقدمها ويفرضها سوق الشغل. لهذا تعتبر منظمة الألكسو «إن الأدوار الرئيسية المنوطة بنظم التعليم العالي تقوم على 3 أهداف:

1 - اكتساب كفايات أكاديمية مثل اكتساب تفكير التحليل النقدي ومهارات حل المشاكل ومهارات الاتصال ومهارات البحث والتطوير

2 - كفايات شخصية أو ذاتية مثل الثقة بالنفس

إذ يتساءل Raymond Bourdouce قائلا "في ظل اقتصاد شديد التطور يصعب استشراف ما الذي سيكون عليه بعد بضع سنوات اقتصاد السوق" (28). فإن كان اقتصاد السوق يكتفه الغموض حول ما يمكن أن تفرزه تطورات من مهن ووظائف، فإن الاتجاه نحو التمهين الكلي للتكوين الجامعي يفقد كل ميزاته، بل يتحول إلى عائق أمام تفتح قدرات الطالب في الإسهام الفعال داخل محيطه الاقتصادي والثقافي والسياسي ولا يكون دافعا نحو التعلم الذاتي والمتواصل، وهذا ما عثر عته الباحث الأمريكي Olivier Reboul متحدثا عن انعكاسات التوجه نحو تمهين التكوين على خريجي الجامعة قائلا "يجب أن نجعل من هؤلاء الشباب (الطلبة) سادة للحرية وليس للموت" (29). فالتكوين الجامعي الذي يقتصر على تقديم الجانب المهني للطلاب من شأنه أن يقصيه عن المشاركة الفاعلة في الحياة الثقافية والسياسية لمجتمعه ويجعله مجرد مستهلك لقيمه وتصوراتها، **الجامعة محل أزمة اندماج الخريجين في سوق الشغل** الجانب مهم في عملية التكوين وهو الجانب المرتبط باكتساب مهارات التفكير والإبداع والتقدم، "انتقل سوق الشغل من العمل النمطي Typique إلى العمل اللانمطي Atyrique، فالعمل النمطي يقوم على قواعد: الثبات، تخصيص كامل الوقت لعمل محدد في مكان محدد. أما العمل المتعدد الأنماط، فإن قواعد الأساسية هي: العمل المستقل، القيام بالعديد من الأعمال في نفس الوظيفة، الانتقال من خطة وظيفية إلى أخرى، فالشكل الأول يرتبط باستراتيجية للمؤسسة الاقتصادية تقوم على الثبات من أجل مصلحتها، أما الشكل الثاني فإنه يقوم على ضرورة الاندماج مع وظائف تتميز بالتحويل والمرونة بصفة مستمرة" (30).

فالوظائف والمهن التي يفرزها سوق الشغل أصبحت تتطلب خصائص في خريجي الجامعة تتجاوز مجرد ما اكتسبه من قدرات تقنية أو فنية، إلى ضرورة

تمهين التكوين الجامعي هو توجيه نحو تمييط الأفكار والسلوكات في سياق صياغة الشخصية التي لا تنظر لمحيطها إلا من زاوية محدودة وضيقة "عوض التوجه نحو تكوين أشخاص لمهن محددة، علينا تكوين أفراد، مستعدين للتكوين المتواصل والمستمر، فتكوين المختص المرن القابل للتكيف le spécialiste flexible من وجهة نظر مهنية، يتطلب تغيير منظومة التكوين حيث يكون الاهتمام أكثر تركيزا على الوظائف المعرفية، مثل القدرة على البرمجة والتخطيط، القدرة على اتخاذ القرار، وعلى التحقق من الفرضيات وحل الصعوبات" (27). فما الذي يمكن أن ينتظر ثقافيا وسياسيا واجتماعيا من طالب أمضى سنوات دراسته الجامعية في تلقي تكوين ذي صبغة مهنية بالأساس؟ ما هي أشكال التواصل التي يمكن أن يؤسسها مع محيطه الثقافي والسياسي؟

لا شك أن هذا التواصل سيكون جزئيا ومحدودا، وأن إسهام خريجي الجامعة التونسية لن يتجاوز في أقصى الحالات حدود الاستجابة **إستراتيجية** فنية معينة. إذ أن التكوين الذي **يشكله** نحو ما يجب أن يكتسبه الطالب من حقائق **ومعانيهم وقوانين** ونظريات يهمل في جل الحالات تكوين عادات التفكير والنقد والإبداع، وهي عادات تنسحب على الوسط المهني والاجتماعي في نفس الوقت. فعالم المهن والوظائف أصبح اليوم لا يحتاج فقط لموظف قادر على القيام بمهمة ما، بل أصبح يبحث عن الموظف القادر على تطوير وظيفته، وعلى إبداع وتصوّر طرق إنتاج ووسائل جديدة في الإدارة والتسيير، وهي المبادئ الأساسية التي تمكن المؤسسة من امتلاك القدرات التنافسية التي تبحث عنها. فإنتاج الجامعة إذن لكفاءات مبدعة وخلقة داخل الوسط المهني الذي تعمل فيه أو في إطار دورها الثقافي والاجتماعي لا يمكن أن يتأتى في ظل تكوين جامعي يتجه في أغلبه نحو اعتماد الصبغة التمهينية البحتة.

سوق الشغل، فإنّ ذلك سينعكس على مشاركتهم الثقافية والاجتماعية، إذ توصّلت وحدة بحث «الجامعات في غمار التحولات التابعة لمركز البحوث والدراسات الاجتماعية والاقتصادية (السيراس)، في دراسة ميدانية شملت 843 طالبا إلى أنّ نسبة مشاركة الطلبة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والسياسية ضعيفة جدا، وهو ما يتضح من خلال الجدول التالي :

امتلاك قدرات سلوكية ونفسية واجتماعية «بالنسبة إلى الكفاءات الجامعية، من الضروري تدريبها على المبادئ التالية: التدريب على التفكير، على التّخبر، على إبداع وخلق الحلول المناسبة للمشاكل، كما أنّه من الضروري أن تعود على إتخاذ القرارات، وعلى التفسير والإقناع» (31). فإن كان دور التكوين الممهّن محدودا في مستوى إدماج خريجي الجامعة التونسية في

جدول عدد2 نسبة انخراط الطلبة في العمل الجمعياتي و الثقافي حسب الاختصاص

الاختصاص	الانخراط في جمعية		الانخراط في عمل ثقافي		المجموع
	نعم	لا	نعم	لا	
علوم إنسانية وحقوق	19,8	79,3	33,6	64,7	116
هندسة	35	65	39,2	59,4	143
طب وعلوم الحياة	22,2	74,1	25,9	55,6	54
إعلامية واتصالات	13,6	85,9	32,6	62,5	184
علوم اقتصادية وتصرف	14,3	85,7	31,1	60,2	161
فن و آداب	11,2	88,8	33,3	66,7	3
معدّل نسبة الانخراط	18,3%	81,7%	32%	68%	843 100%

المصدر: باشوش (محمد)، الطلبة وأنشطة الترفيه: مجالات التواصل ودوافع القطيعة، وحدة بحث «الجامعات في غمار التحولات»، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية السراس، تونس 2006، ص6.

الرئيسي ليس تكوين الطالب في أبعاده المختلفة، بل تكوينه لأجل أداء مهنة أو وظيفة معينة، وهي النتائج نفسها التي توصّلت إليها الدراسة التي أنجزها محمد الناصر بن رمضان ويلمجزة منيرة على عينة من الطلبة بلغت 3000، إذ توضح أنّ نسبة انخراطهم في الحياة الاجتماعية والسياسية لا يتجاوز معدّل 11% وهو ما يوضحه الجدول التالي:

نسبة ضعيفة إذن من الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة متخرطة في العمل الثقافي والجمعياتي، وهو ما يؤكّد انعكاسات وتأثيرات التوجّه نموّ تمهين التكوين الجامعي على الدور الاجتماعي والثقافي لخريجي الجامعة التونسية، هذا التوجّه الذي من شأنه أن يجعل الطالب غير قادر على الفعل والإسهام الثقافي والاجتماعي بسبب اعتماد مقاربة محورها

جدول عدد3: نسبة ممارسة الطلبة لأنشطة خارجة عن دراستهم حسب بعض الاختصاصات

رياضية	فنية	علمية	اجتماعية	سياسية	ثقافية	معدل نسبة الانخراط	
رياضيات وفيزياء	31,5	11,2	14,6	6,9	5,8	2,4	11,66
علوم طبيعية	45,4	17,8	11,2	9,5	3,8	1,3	14,83
هندسة	37	14,9	11,5	6,7	6,8	0,6	12,91
عربية	21,8	14,1	1,6	1,4	3,8	1,9	7,43
فرنسية	24	9,7	5,1	8,1	2,6	1	8,41
إنجليزية	30,4	16,1	4,3	4,3	2,5	0,9	9,75
جغرافيا	25,7	12,3	10,6	4,7	5,8	2,2	10,21
تاريخ	14	13,9	7,4	4,6	5,7	2,1	7,95
علم نفس	30,1	13,4	10,2	8,5	0	0	10,36
علم اجتماع	29,4	15,6	9,7	12,6	7,4	5,9	13,43
صحافة	41,9	41,1	6,9	16,1	12,5	3,2	15,28
حقوق	32,8	15	6,8	6,8	6,6	1,6	11,6
اقتصاد وتصرف	37,6	11,3	7,9	10,5	5,1	1,1	12,18
معدل نسبة الانخراط المجموع	30,89%	15,87%	8,29%	61,73%	63,4%	23,2%	11,23

المصدر: Ben Romdane (M. N) et Belajouza (M), Les étudiants, leurs études et leurs vies, Ministère de l'enseignement supérieur et de recherche scientifique, Tunis, p. 100

فالاتجاه نحو دعم الاختصاصات القصيرة والمعتمدة من حيث توفير البنية الأساسية والوسائل التعليمية المتطورة لها، في حين يحشد آلاف الطلبة في مؤسسات جامعية لا تتجاوز طاقة استيعابها بعض المئات في ظروف سيئة على مستوى وسائل التعليم ومعدل التأطير، تكون نتيجته الحتمية كفاءة جاهزة فنيا وعمليا ولكنها عاجزة من جهة أولى على الاندماج في سوق شغل متغير ومتحول، ومن جهة ثانية على الإبداع والتصور وعلى الإسهام في تطوير مجتمعاتها. في هذا السياق يتحدث ميشال كروزيه Michel Crozier عن تجربة المدارس في فرنسا «إن سبلات هذه التجربة عذبة، فالمدراس لا تكون الطالب من أجل التدريب على اتخاذ القرار الشخصي الذي يعبر عن الحرية والمسؤولية، إنها تلزم الطلبة باختيارات محدّدة وتقيم بين المهن والاختصاصات مفارقة مغلوطة تجعل من الصعب تحقيق التفاعل والتعاون بينهما» (34). فالإحصائيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبين أنه في الفترة 1997 - 2007 تضاعف عدد الطلبة الموجهين للشعب القصيرة 3 مرات ليتقل من 16% إلى حوالي 44% من مجموع الطلبة الموجهين وهو ما يمثل حوالي نصف طلبة الجامعة التونسية وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول عدد4: نسبة الموجهين إلى الشعب القصيرة من سنة - 1997 1998 إلى سنة 2006 2007

السنوات	97	98	99	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
النسب المئوية	16.6%	15.8%	18.3%	12.7%	19.3%	28.3%	31.5	37.5%	43.2		43.9%

تصبح كافة المؤسسات الجامعية ملزمة بالعمل طبقا لمخطوطة إمد، فقد ورد في المخطط الحادي عشر للتنمية الاقتصادية والاجتماعية "سيواصل تعزيز

فالتكوين الموجّه إلى تلبية حاجيات مهنية بحثة يحوّل الطالب حسب الذكور محمد عابد الجابري إلى آلة «إن تربية الإنسان وتعليمه من وجهة نظر الاقتصاد السياسي البرجوازي لا تختلف عن صنع الآلة : تعليم تحسين الإنتاج - تحقيق الربح - تحسين الحياة والرفع من مستواها. صنع الآلة - تحسين الإنتاج - تحقيق الربح - تحسين الحياة والرفع من مستواها» (32). فالتكوين الجامعي القائم على البعد المهني فحسب في نظر الدكتور محمد عابد الجابري يتوافق إلى حد بعيد مع الهدف من صنع الآلة، يختلف معه فقط في أنه يصنع أفرادا لتحقيق الكسب والثروة. فهو إذن تكوين لا يجعل المجتمع هدفه الأساسي من أجل الارتقاء به ثقافيا وحضاريا بقدر ما يهدف لتلبية حاجيات سوق الشغل الآتية من محتضين ونشء، «عندما لا تكون إنسانية لفرد قضية مركزية في مشروع «تجديدي، فإن الفرد ينشأ وفقا لضرورات البقاء، وبعد ذلك، وبعد إرادته للاستقلال الوجودي» (33). فالتكوين الذي لا ينظر للطالب إلا من زاوية واحدة هو بالتفصيل تكوين يسير نحو الشيء، فهو ينتج الكفاءات «شاذة» على تولي المسؤوليات وإدارة المؤسسات، عبر أن هذه الكفاءات لا تمتلك من ناحية أولى، أدوات تطوير تلك الوظائف والمسؤوليات. ومن ناحية ثانية غير قادرة على المساهمة الثقافية والسياسية الفاعلة في مجتمعاتها.

لكن بوجهات سلطة الإشراف ترمي إلى تجاوز هذه النسبة من أجل بلوغ أكثر من 70% (35) إجازات تطبيقية في الجامعة خلال السنوات القادمة بعد أن

الجامعة من شأنه أن يعزلها عن المساهمة الفعالة في تحديث المجتمع وتطويره وأن يجعل آلافاً من خريجي الجامعة التونسية عاجزين على التواصل مع محيطهم الاجتماعي والسياسي والثقافي إلا من خلال رؤية ضيقة لا تسمح لهم إلا بالدور محدود. فالتكوين الموجه فقط نحو المؤسسات الاقتصادية لا يرمي حسب ما ورد في المخطط الحادي عشر إلا إلى الاستجابة لحاجيات هذه المؤسسات المرتبطة بمنظومة الاقتصاد الليبرالي والذي يقوم على أساس وهدف تحقيق الربح قبل أي شيء آخر. لذلك يمكن القول إن التكوين الجامعي المعتمد في الجامعة التونسية منذ أواخر الثمانينات إلى اليوم اتجه في أغلبه نحو الاستجابة لحاجيات ومتطلبات اقتصاد السوق الذي يسيطر مؤسساته رجال الأعمال والمستثمرون، وليس من مصلحة أو من اهتمامات المخطط إلا الكفاءات التي تحقق لمؤسسته أهدافها في الربح السريع، الأمر الذي أدى إلى تهجير أبعاد أخرى في عملية التكوين ترتبط بالجانب الأيديولوجي والنقدي.

سياسات التكوين إذن في الجامعة التونسية على الرغم من الإصلاحات الهامة والمتعددة التي عرفتها، إلا أنها بقيت مقيدة بضرورة التفاعل مع متطلبات المنظومة الاقتصادية السائدة، الأمر الذي جعلها سياسات أقرب ما تكون لخدمة مصالح وأغراض هذا الاقتصاد. وبذلك فإن سياسات التكوين مثلت أدوات حاولت كل من الدولة والفئة الاجتماعية المهيمنة استغلالها وتوجيهها لتحقيق تلك الأغراض والمصالح قبل أن تكون سياسات موجهة لتنمية شخصية الطالب في أبعادها المختلفة: "إن على جامعات الدول النامية أن تتجه نحو تكوين الإنسان في أبعاده الوجودية وأن تنتبه إلى العودة إلى ذاته من أجل المحافظة على ما هو أتمن لديه، لأن الهدف من بعث الجامعات هو تطوير الفهم والإدراك وتحمل المسؤولية، أي تطوير الإنسان بصمة عامة" (38)

التوجه الرامي إلى مواصلة الدعم الكمي للشعب القصير بما يضمن توسيع قاعدة الشعب المهنية ذات البعد التطبيقي ... سيكون التعليم العالي خلال فترة المحط الحادي عشر مصداً أكثر من أي وقت مضى بعهد كل إمكانياته لمجابهة الطلب المتزايد على التكوين من جهة وكسب رهان الجودة من جهة ثانية، وهو ما من شأنه أن يمكن المؤسسة الاقتصادية من الكفاءات اللازمة والكفيلة بضمان تموقعها وتنافسيتها في المحيط الإقليمي الدولي" (36). فالهدف الأساسي من التكوين الجامعي في الاختصاصات القصيرة ذات الطابع المهني أساساً هو الرفع من القدرات التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، لكن هل أن اكتساب القدرات التنافسية للمؤسسة الاقتصادية يقتصر على مهمة الاختصاصات؟ إذ يتساءل Fourastier «إلى أي مدى نسهم الجامعة اليوم في إعداد قاعدة لحياة المهنة؟ بأي طريقة تجعلهم متفهمين على شعورهم المستمرة من لحظة تخرجهم إلى نهاية مسيرتهم المهنية؟ هذا السؤال لا يطرح بصمة محردة، ولكنه يطرح في إطار اقتصادي واجتماعي وسياسي إنساني صعب يمكن القول إنه درامي. اعتقد أن المشكل يطرح من جانبين من جهة أولى يجب أن يعد التكوين حامي لظلال للحياة المهنية، ولكن من جهة ثانية لا بد أن يساعده على أن يعيش حياته الشخصية» (37). فإذا كان التوجه العام يسير نحو الرغبة في بلوغ أكثر من 70% إحازات تطبيقية فمعنى ذلك أن أكثر من 70 % من الاختصاصات الجامعية هي اختصاصات تقدم تكويناً هدفه ومحوه الأساسي المؤسسة الاقتصادية. نتيجة لذلك فإن التكوين الجامعي يفقد كافة أهدافه وأبعاده الاجتماعية والثقافية في تكوين كفاءات قادرة على الاندماج في الحياة الاجتماعية والثقافية من الممارسات أو الانتاج العلمي، وإيجاد الحلول للصعوبات والأزمات التي يعرفها. فعملية ربط التكوين الجامعي بثلثية حاجيات المؤسسة ليست إلا تصوراً جزئياً لدور

- 1) 49 - Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, éd Esika, 1993, p.417
- 2) عوض (دريس)، الجامعة والمجمع الجديد، الدار القومية للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ص 2.
- 3) Silvestre (Jean-Jacque), Encyclopedie Universalis, Paris S.A., Lorame Mosopotamie, 1990, p. 500
- 4) الأسعد (محمد مصطفى)، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، 2000، ص 174.
- 5) المسعودي (محمد المهدي)، مكانه الأتّاح الجامعي في الثقافة الوطنية، من كتاب الجامعة والتحوّلات الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصادية، تونس، 1992، ص 149.
- 6) Goguelin (Pierre), Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Paris, éd Nathan, 1994, p. 439
- 7) Goguelin (Pierre), ibid, p.441
- 8) Touraine (Alain), Encyclopedie Universalis, Corpus 23, Paris S.A., France, 1990 p. 172
- 9) أ.م.د. IMD هي التنمية المختصرة للنظام المعتمد في الدول الأوروبية لواء القضاء الأوروبي الموحد لتعليم العالي في أفر 2010، وهو نظام يتقارب هيكلياً من الموائل الألفوسكسوي المعروف Bachelors-Master PhD- وتشمل هذه التسمية:
- الإجازة Licence وتؤخذ سنوات بعد التكوّن - محاسب Master وديموت سنوات بعد البكالوريا
- الدكتوراه Doctorat وديموت سنوات بعد التكوّن في دراسة تخصص عالٍ والبحث العلمي والتكنولوجيا، ماي 2000، ص 8.
- بالنسبة إلى عبارة Transfrontalier (عبارة للحدود، عالية)، فقد وردت في حل التقارير والبيانات الصادرة عن منظمة اليونسكو والتي تهدف من خلالها إلى التكيف مع التغيرات
- "L'enseignement supérieur transfrontalier se réfère dans un cadre de l'enseignant, l'étudiant, le programme, l'établissement les supports de formation sortent des frontières traditionnelles d'un pays. Transfrontalier inclut notamment des prestations d'enseignement supérieur dispensées par des prestataires privés publics. Unesco vise à encourager le développement de l'enseignement supérieur Transfrontalier". In "Rapport. Evolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial, vers une révolution du monde Universitaire, Unesco, paris, 2008, p. 17
- 10) مكتب اليونسكو الإقليمي للترية في الدول العربية، دراسة جدوى حول عمل العمل المشترك لصحة جودة التعليم العالي في البلدان العربية، بيروت 2008، ص 76.
- 11) بوعوي (برهر)، نظام أمد، للبادئ والأهداف، البداة الوطنية حول نظم إمد والتوجيه الجمعي، مصر العلوم المستير، 30 ماي 2000، ص 2.
- 12) www.enseignementsup.recherche.gouv.fr 12-05-2008.
- 13) بوهوني (الهر)، نظام أمد والتعاقد من أجل الجودة، ملفتي حوسة، 12-13-14 ماي 2008.
- 14) مكتب اليونسكو الإقليمي للترية في الدول العربية، عمل العمل المشترك لصحة جودة التعليم العالي في البلدان العربية، لبنان، بيروت، مارس 2008، ص 76.
- 15) قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي، 11 أبريل 2008، المتعلق بإحداث المراكز بالجامعات، الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، عدد 30، 11 أبريل 2008، ص 1345.
- 16) بوعوي (برهر)، وزير التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، اليوم الوطني للعلم، الخيرة، 12 جويلية 2008، ص 3.
- 17) Goolan (Mohamedbhai), Les Impacts de la globalisation sur les Universités des pays en

- développement, in globalisation et université. Nouvel espace, Nouveaux acteurs, sous la direction de Gilles Béton et Michel Lambert, Editions UNESCO, Paris 2003, p.97
- 11) OURLAU (Maurice), "Les Filières courtes", in "Enseignement Supérieur et Insertion Professionnelle", en Tunisie, sous la direction de J M plassard et Saïd Ben Sédric. Presse de l'Université des Sciences sociales de Toulouse 1998, Toulouse, p.105.
- 12) Veicens (Jean) L'Enseignement Supérieur dans les pays en transition, référence, p.52
- 20) Ministère du plan et du développement régional VIII plan de développement 1992/1996, contenu sectoriel, Tunis juillet 1992, p.171.
- 21) وراوه التعليم العالي والبحث العلمي، معطيات أساسية، مكتب الدراسات والتخطيط والتربية، تونس 2006، ص 1
- 22) السيد عمر الشاذلي، المقابلة 1، 5 ماي 2007، تونس .
- 23) Attali (J), "Principales propositions du Rapport Attali concernant l'Enseignement Supérieur et la recherche", Ministère de l'Éducation janvier 2008, p.1
- 24) لألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، التميز والإبداع في التعليم العالي، وقائع المؤتمر العاشر بقرطاج، المسؤولين عن التعلم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الياس 11-12 ديسمبر 2005، تونس 2007، ص 103.
- 25) Morris (Edgar), La tête bien faite, Repenser la réforme, reformer la pensée, Paris, éd. Seuil, 1999, p.95
- 26) بوحديدة (عبد الوهاب)، دور الجامعة ووسائلها، مجلة الفكر، المجلد 2، نوفمبر 1996، ص 11
- 27) Bovero (Alfons), L'Université. Aujourd'hui, Paris, Centre de recherche pour le développement international, Editions Unesco, 1995, p.170
- 28) Bourdouché (Régis) Université et les propositions. Séries Projets et Travaux Universitaires, Paris, L'Harmattan 1994, p.97.
- 29) دوبرول (أوليفي)، فلسفة الترس، ترجمة عبد الكبير مبروكي، دار تيفال، الدار البيضاء، المغرب 1994، ص 67.
- 30) Gaulier (Dénique) et Vernier (Michel), L'Enseignement en France, Paris V, éd. La découverte, 1991, p.89
- 31) Fondation Industrie - Université. L'évolution de l'entreprise et conception de l'Université, in, Edition, p.37.
- 32) الجابري (محمد عابد)، رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب 1977، ص 171.
- 33) جواد (محمد رضا)، الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 2006، ص 30.
- 34) Crozier (Michel), On ne change pas la société par décret, Paris, éd. Bernard Crasset 1979 p.63
- 35) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، معطيات أساسية، الجمهورية التونسية 2007، ص 20
- 36) وزارة التنمية والتعاون الدولي، المخطط الحادي عشر للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 2011 - 2007، الجمهورية التونسية جويلية 2007، ص 2
- 37) Fourastier (Jean), Faillite de l'Université, paris, éd. Calimard, 1972, p.33
- 38) Tevedydyr (Albert), Université et développement solidaire, Institut International d'Etudes Sociales - Geneve 1982, p.84

التربية الديمقراطية من المفهوم إلى المشروع

لطفي الحجلوي / باحث، تونس

1 - التربية الديمقراطية من جهة المفهوم:

ما التربية الديمقراطية؟ هذه العبارة التي نجتمع اليوم لبحثها وتعليلها وتفكيكها وتقليبها. هل نقال على نحو المفهوم Un Concept؟ أم نقال على نحو أعم من ذلك؟ فإذا اعتبرناها مفهوماً، فأين ولد وبأي تاريخ؟ لأن وراء كل مفهوم توقيع صاحبه Une Signature كما بين جيل دولوز (1)، وسباق تاريخي ومدرسة فكرية مدوّنة. شبه - أريد الديمقراطية أشمل من ذلك وأبعد عمقاً. فهل تكون نظرية (2) Une Théorie أو إطاراً نظرياً Un cadre théorique؟ فتكون على نحو الصياغة الهندسية، من مقدمات وموعود وسبق من الاستنتاجات والنتائج. وحتى في هذا، فإن النظرية محكومة بخصوصية مقدماتها وضابعتها الموضوعية، سيما يظل مصير التنوع المعترف عنها محكوماً بمقدرتها البرهانية، من جهة، وبالأداء في الواقع من جهة ثانية. هذا فضلاً على أن النظرية تحتاج إلى سبق معرفي كامل تتناول به، يعرفها وتُعرف به، كأن نقول نظرية حديثة هي الفيزياء، أو نظرية معاصرة في الفيزياء. وهكذا يبدو أن مصطلح النظرية لا يناسب تعريف التربية الديمقراطية.

وإذا افترضنا بحكم هذا التقلب للأمر على وجوهه، أن التربية الديمقراطية لا تلزم واضعها فحسب، ولا ترتبط بتوقيع شخص أو مدرسة واحدة، وإنما هي تشكل سقفاً معرفياً، أو إلى حدّ ما «إستمياً» كاملة

Une épistémé، إستمياً تربوية بدأت منذ القرنين السابع والثامن عشر، وتمتد إلى الآن. وإذا ذهبنا في هذا الاتجاه أكثر، واعتبرنا أن التربية الديمقراطية لا يمكن أن تكون نظرية في التربية وإنما هي شرط كل نظرية حديثة في التربية، فإننا نساءل حينئذ ما هو التدبّر المناسب لهذه العلامة اللسانية: التربية الديمقراطية؟

لعلّ أدنى «إدراك» لتعريف التربية الديمقراطية، هو في اصطلاح «براديجم» Un paradigme، أي جملة القواعد والمبادئ العلمية والفكرية العامة التي يتم التسليم بصحتها خلال فترة تاريخية ما، وتصلح لأن تكون مرجعية تفسيرية لتلك المرحلة التاريخية. فالبراديجم في تعريف توماس كون Thomas Kuhn هو: نموذج تفسيري، ويحتوي حسب عبارته على «المعتقدات التي اتفقت عليها الجماعات العلمية». ومن ثمة يستمر البارادغم صالحاً لفترة طويلة نسبياً. وإذا ما حدثت به أزمة، أزمة عطالة في الأداء وعجز عن مواجهة المشكلات المستجدة، فإنه يكون موضوع ثورة، فيموت القديم ويولد باراديجم جديد. تولد البراديجمات في التاريخ وتموت وتفتقر ولادتها باثورت العلمية والمعرفية الكبرى. فالثورة العلمية الحديثة أنجبت في البداية، طرقاً جديدة في النظر إلى الإنسان والعالم،

لجون جاك روسو 1712 - 1778 ثم تأملات في التربية Über Erziehung أو Über Pädagogik لإيمانويل كانط (1724 - 1804). فما هو المشترك في هذه النصوص والدال على ولادة باراديغم التربية الديمقراطية؟

للجواب على هذا السؤال، ينبغي أن نبحث في النصوص التربوية الكبرى والفارقة لشيوخ الحداثة التي حددناها، ومساءلتها من جهة الثابت والمشارك بينها، حتى ننفذ إلى محاصرة قواعد باراديغم التربية الديمقراطية التي تواضعت حولها. وهو ما يمكن أن ينتهي بنا إلى استنتاج الشبكة التالية من العناصر الموحدة، والمميزة لقواعد براديغم التربية الديمقراطية:

- اعتبار التربية غاية في ذاتها

- اعتبار الفرد بعبارة معاصرة محور العملية التربوية

- اعتبار الطفولة ميداناً مستقلاً له خصوصياته النفسية والعضوية وهو ما يسمح بإعادة تعريف الإنسان كحالات متتامة من العمر، على التربية أن تقود هذا النمو إلى كماله المطلق

- اعتبار الطرق التربوية بنفس أهمية المادة التربوية أو حتى تفوقها قيمة

- اعتبار التربية حقاً لكل فرد

- اعتبار التربية مسارات ومراحل مختلفة بحسب عينها أي رعاية وتهذيب وتكوين كما في عبارة كانط الشهيرة

- وأخيراً اعتبار نموذج المجتمع الحديث أي الليبرالي والمفتوح، النموذج الاجتماعي الجديد للتربية، في مقابل المجتمع التقليدي والمغلق.

فإذا فرغنا من تحديد قواعد هذا الباراديغم، نكون قد حصلنا خيراً كثيراً، وهو امتلاك مفاتيح فهم مسار تشكل جميع النظريات التربوية الحديثة ومنطقتيها المشتركة والمتحددة، عنيت نظريات بستانولتزي وفروبل ومتوسيري وهاربارت وتولستوي وديكرولي وجون ديوي وصولاً إلى ثورة نظريات التعلم والبيداغوجيا

تستند في جزء كبير منها إلى النظريات العلمية الثورية آنذاك في مجالات الفيزياء والميكانيكا. ثم توسعت مساحة الحداثة لتفتح مجالات فكرية أخرى مثل الفلسفة والعلوم الاجتماعية والسياسية. وعلى هذا النحو مثلت الحداثة طريقة جديدة في النظر إلى المشكلات القديمة. وهذا الطريقة هي ما نقصده بالبراديغم. لكن متج الحداثة لا يمكن اختزاله في عبارة البراديغم بالمفرد، بل باراديغمات بالجمع، تبعاً للمجالات الفكرية الكبرى في الماخراطة المعرفية الجديدة التي بنتها الحداثة. ومن بين هذه البراديغمات الحديثة الرئيسية: التربية الديمقراطية. إن التربية الديمقراطية، هي إذن، باراديغم حديث في التربية، ولد إثر أزمة الباراديغم القديم، وهو معرض إلى نفس المصير في حال أزمته. ويُقاسم الباراديغم الديمقراطي في التربية، البراديغمات الحديثة الأخرى، في العلوم الاجتماعية والسياسية نفس القيم الحديثة وهي الحرية والفرديّة ومركزية الذات معرفياً، وكوبية العقل وقيمة العمل البشري

ومن هذا المنطلق يكون من المناسب الآن أن نطرح السؤال: ما هي القواعد والمبادئ العامة لهذا الباراديغم، الذي ليس هو بنظرية وإنما شرط كل نظرية حديثة في التربية؟

سبق أن ذكرنا في الأسطر السابقة أن من أبرز شروط البراديغم، الاتفاق النسبي بين الجماعات العلمية والفلسفية، والتواضع على التسليم بصحة وسلامة بعض المبادئ والمناهج والمفاهيم، واعتمادها نموذجاً مرححاً لمعقولة أو عقلانية ذلك العصر. ويجوز لنا أن نخص هذا الرأي ونرى مدى انسجام فكرة التربية الديمقراطية مع هذا الشرط. يمكننا بأوضح السبل الممكنة شق الطريق إلى هذه الغاية عبر استحضار أعظم النصوص التربوية الدالة في ذلك العصر، ونستخلص المشترك منها، الدال على ولادة براديغم التربية الديمقراطية. هذه النصوص التي نقتربها هي «آراء في التربية Thoughts Concerning Education لجون لوك 1632 - 1704 وإميل أو في التربية (1762) Emile ou de l'éducation

المعاصرة من السلوكية إلى الفشتلت والبنائية وحتى التيار المعرفي الجديد وما أنتجه من نظرية الكفايات السائدة حتى عصرنا الراهن، وأخيرا على نحو خاص، نظرية البيداغوجيا الحوارية لبولو فريري.

لكن السؤال القائم بعد كل مجهود الفهم هذا لباراديفم التربية الديمقراطية، هو : إذا كانت الثورات السياسية تشبه كثيرا حسب توماس كون الثورات العلمية، على الأقل من جهة تعبيرهما على استفعال الأزمة وعجز المؤسسات القائمة على مزيد الاستمرار في العمل، وإذا كان العالم العربي يدخل سياسيا بارديفم الديمقراطية بعد كل الذي حدث من حراك ثوري، فهل يمكن القول أنه أيضا بصدد الدخول إلى باراديفم التربية الديمقراطية؟

لا يتعلق الأمر في هذا السؤال بمجرد القول بقبول العقل التربوي العربي للنظريات التربوية الحديثة، فقد حصل هذا منذ زمن بعيد. ولا يتعلق الأمر بإدخال تربية في أنظمتنا التربوية على هوى الموضوعات التربوية الغربية، ذلك أن هذا الأمر يصطد بالحدود الأقل كما كان دائما. وإنما يتعلق الأمر بماثل أن ينتصر العقل التربوي العربي على ذاته، وأن يولد من ضحيته نظرياته المنسجمة مع مشكلاته الاجتماعية والسياسية والثقافية الخاصة، والتي تتفاقم مع الشعوب الحرة قيمها في الحرية واحترام الإنسان. بهذا فقط نعرف أننا دخلنا بارديفم التربية الديمقراطية.

2- التربية الديمقراطية من جهة المشروع:

يبدو أن أقرب النظريات المعاصرة إلى التقاطع بشكل شديد الوضوح مع المعنى الأعمق للديمقراطية، هي نظرية البرازيلي بولو فريري. فافكار هذا الرجل لم تمت برحيله سنة 1997. بل بالعكس زادت اقترابا منا. ولعل ما يشدنا إلى تأملها، هو أن الأوضاع التي درسها بولو فريري في بلده البرازيل وأمريكا الجنوبية، شبيهة جدا إلى اليوم، بأوضاع دول العالم الثالث جميعا،

ومنها تونس. فمن المسائل التي واجهها هذا العربي التقدمي، قضايا اجتماعية وسياسية شائكة لبلده النامي بسرعة، لم يجد لها حولا إلا في التربية. وتحديدا في التصور الديمقراطي للتربية

كيف كانت متطلقات هذا المشروع؟ وكيف جثم بولو فريري أفكاره الديمقراطية في التربية، في شكل برامج ومذهب بيداغوجي يكامل التفصيل؟

بداية، ينبغي أن نطلق من معطيات فكرية وتاريخية عامة، تيسر علينا فهم أطروحة بولو فريري التربوية من ذلك أن البرازيل كانت في الستينات والسبعينات، مسرح احتراقات اجتماعية وسياسية حادة. فالجيش يفتك السلطة حيناً، ويفقدنا حيناً آخر، والسلطة غير مستقرة وتفقد إلى قاعدة شعبية شرعية تمثل في الاختيار الديمقراطي (الانتخاب التزيه). وكان فريري نفسه أحد أصحاب هذه الانقلابات، حيث أودع السجن سنة 1964، ثم نفى بعدها إلى الشيلي. ومن جهة أخرى المقابلة للسلطة، أي جهة الشعب، فإن هذا البلد الشاسع جغرافيا وعالي الكثافة السكانية (200 مليون نسمة)، يعاني حالة من الطبقة الحادة، بين قلة من النخب الحاكمة يتركز فيها الثروات الزراعية والصناعية والتجارية، وغالبية عظمى مسحوقة، أما في أسفل السلم الاجتماعي، فقد تكثرت قوى اجتماعية مهقورة ومنهكة تماماً، بفعل الفقر والجهل والامية. ولم تكن البرازيل في توصيف بولو فريري لها إلا نموذجاً للبلد الذي خرج من الاستعمار المباشر ليدخل في الاستعمار غير المباشر للإمبريالية. وكانت العلاقة بين الحكومات البرازيلية المتعاقبة «غير الشرعية في معظمها والمستبدية والعسكرية»، وغالبية الشعب علاقة استعباد واستغلال وإقصاء. وحين اشتغل بولو فريري على تحليل مقومات «الفهر» وجد أن أبرز ما يقوم عليه هذا الفعل الاجتماعي هو الأسطورة أو الوهم. وهم من جهة الفهم بكونهم لا يمارسون ظلماً بقدر ما يمارسون كراماً وعطفاً على الضعفاء. وهم من قلة المقهورين، بكونهم لا يستطيعون بضرب من القدرة تغيير ذلك الوضع. إن هذا الفكر ولد لدى المقهورين ثقافة بعبارة بولو فريري هي ثقافة الصمت The Culture of Silence

وإذا قلبنا عبارة آدم سميت الشهيرة : دعه يعمل دعه يمر، نقول في سياق ثقافة الصمت، دعه بفكره دعه يستمر. وهي روح من الامبالاة، والخضوع الأعمى لخدمة الأحداث، تحولت إلى طبيعة ثانية داخل المقهور - العبد. وهنا يقول باولو فريري «إن القهر يذجن» (4). وترتب عن ذلك انتشار اعتقاد عميق في أوساط الغالبية العظمى من الشعب، بأن لا شيء بإمكانه تغيير هذه الأوضاع الاجتماعية القائمة على الاستغلال والقهر. ولم يكن مصادفة أن هذه الغالبية من المقهورين هم من الأبيين.

لقد تعرض باولو فريري نفسه لدرجة من القهر منذ صباه، حرمه مواصلة الدراسة، والتمتع بمتع العالم، فتولد لديه موقف ثوري ضد القهر والفاشرين. ثم تعلقت همته بعد تحصيله الجامعي في القانون والفلسفة واللاهوت، أن يتجه لتحرير الناس المضطهدين ومساعدتهم على امتلاك إرادتهم بأنفسهم. وباشر تعليم الكبار، أو ما يعرف ببرنامجه محو الأمية، بشكل تطوعي ومجاني. واشتهر بنجاحه الباهر مع الفلاحين والبسطاء من الصناع. فكانت تجربته تلك أول أن يكون خبرته التربوية الواسعة، وأساس جميع تأملاته وأفكاره. إلا أن هذه التجربة، بل إن أطروحة دكتوراه، أصبحت على هذا المجال. وإذا كان لباولو فريري من خصلة، وهو كله خصال، يتميز بها عن غيره من المفكرين، هو أنه كان مربب عامل، شأنه في ذلك شأن عظماء التربويين في التاريخ، كجون ديوي. ثم إن فضيلته تمتد بعد ذلك في كونه لم يصمت على القهر، بل تجرأ على مواجهته. لقد تكلم، ونقد وصرخ، وكتب وأعلن بوضوح أنه لم يقبل بثقافة الصمت، تلك التي تحولت بفعل القهر إلى طبيعة ثانية للشخصية المقهورة. يقول فريري «إنني أعترف بالواقع وأعترف بالعقبات التي تواجهني، ولكنني أرفض الانسحاب في صمت، وأرفض أن أختزل إلى مسخ، أو أتحوّل إلى صوت ناعم وخجول ومتردد وخاضع لدخاطب السائد والمسيطر... وعندما أقول إنني أرجو أن أكون «شخصاً»، فإن ذلك بسبب مسؤوليتي الأخلاقية والسياسية تجاه العالم والناس، ولن يكون لي

وجود دون الآخرين، وفوق هذا لن يكون لي وجود إذا وقفت في طريق وجود الآخرين...» (5).

إن التحليل النفسي الاجتماعي للشخصية المقهورة، الذي أنجزه فريري، أدى به إلى تحييد عامل نفسي خطير جداً، يمنع انطلاق فعل النضال من أجل التحرر، هو عامل «الخوف من الحرية» مطلب الحرية معناه مواجهة العالم القائم، وهي مواجهة غير مضمونة، وقد تؤدي في وهم المقهورين، إلى ضياع الفرد وانقاده لاستقراره السابق، وقيّنته حول موقعه الاجتماعي الذي طالما سكن إليه. يتعلم المقهورون بالتدرج الكف عن الحلم بتغيير أوضاعهم، بل لعل العبارة الدقيقة، هو أنهم يشربوا تدريجياً من إمكان التحرر. وهكذا «تكبر أمام أعينهم الصغار» حتى يتحول التغيير إلى مغامرة خطيرة. ويهدأ الأسياد ويهتأون بسيادتهم، ويستمر نهر القهر في سيلان أمواجه بعدابات الإنسانية. ومع أن بؤس البؤساء وضعف حيلتهم يدفعهم إلى تبرير وضعهم، بضرب من الاختيار المتعدّد، سرور من صعب، فإن الصوب والمطوق يُقرآن بأن على الإنسان أن يغير من نفسه حتى يتغير العالم من حوله. وهذا العقلية يسميها فريري «بالأسنة».

ولقد لاحظنا فريري أن نظام التعليم القائم يخدم مباشرة السلطة القائمة. وهذا النمط التعليمي يسميه باولو فريري بمصطلح صار ذائع الصيت هو التعليم البنكي. ويعتبره السوط القهري المساهم مباشرة في استدامة وضعية القهر، فالتعليم البنكي لا يفعل سوى تأييد وضعية الشقاء للبؤساء وعامة الشعب بدل المساهمة في بناء وعيهم المتحرر بذواتهم. وبقدرة على تغيير أوضاعهم.

ما هو التعليم البنكي بالتحديد؟

هو كل نظام تعليمي يقوم على اعتبار العلاقة بين المعلم والمتعلم عمودية. وينطلق التعليم البنكي من مسلمة مفادها أن أحد طرفي العلاقة يحترق المعرفة والثاني يفتقر إليها، وأحدهما يُلقي والآخر يتلقى، والمقبل جاهل في الأصل والعالم عالم من حيث الوضعية المنطوق. وانطلاقاً

9 - الأستاذ يربك المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم حرياتهم.

10 - الأستاذ هو قوام العملية التعليمية والطالب نتيجتها (6).

ومشكلة التعليم البنكي الرئيسية هي في كونه يمنع نهائيا إرادة الإبداع لدى الأفراد. وبحسب الوعي الذاتي في مقولات إسقاطية يحددها القاهر إن النظام التربوي القائم على التعليم البنكي يفضي في النهاية إلى إبقاء المقهورين كذلك، بدل العمل على تحريرهم، وهي الوظيفة الأولى للتربية. يقول بولو فريري في هذا السياق مبيّنا طبيعة مخاطر التعليم البنكي : «الإنسان في نظر دعاة هذا النوع من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه، كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم. وفي نظر هؤلاء فإن الإنسان مجرد شاهد غير قادر على إبداع دوره. وفي هذا السياق لا يكون الإنسان صميراً يحس بهذا العالم بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقي ما يودع فيه... وما ظل الرجال يتعاملون مع العالم بهذه الطريقة السلبية فإن هذا النوع من التعليم يزيد في سلبية وضعهم أكثر تأقلا مع الواقع الذي يعيشون فيه. فالإنسان المتعلم حسب هذا المفهوم هو الإنسان المتأقلم، وهو بذلك أكثر صلاحا من غيره لخدمة مجتمع القهر. وإذا ترجمنا هذا المفهوم ترجمة واقعية أدركنا أنه يتناسب جدا مع أهداف القاهرين الذين تتركز اهتماماتهم في ضرورة تأقلم الرجال مع العالم الذي صنعوه لهم... وهكذا فإن النظرية وتطبيقاتها في مفهوم التعليم البنكي تخدم هذه الغاية بكفاءة تامة، وكذلك فإن الدروس القولية والقراءة المطلوبة وطرق تحسين المعرفة والمسافة بين التعليم والمتعلم وأسس ترقية الطلاب وكل التفصيلات الجاهزة تخدم هدفا واحدا، هو تحديد قدرة الطلاب على التفكير (7).

وقد افقت الصمت، وطبيعة الخضوع التي تجذرت، هما العاملان الرئيسيان اللذان ينبغي استهدافهما عبر التنقيف والتعليم. لكن ما قيمة التنقيف أو التعليم في مواجهة القهر؟

من هذه المقدمات يتم بناء صورة عن المتعلم بكونه سلبيا في العملية التعليمية، وينبغي ترسيخها في ذهنه، حتى يبتني صورة عن نفسه تناسب جهله وضعف حيلته. ولا يسعى للمتعلم تبعا لذلك أن يعارض ما يُتعلّم له، بل ولا يسعى من موقع جهله التدخل فيما يتم برمجته له، ولا في الطريقة البيداغوجية التي يتم اعتمادها في تبليغه. وهكذا فإن هذا النظام في تعريف بولو فريري هو «بنكي» لأنه يشبه وضع الذي يمتلك ويودع أملاكه في مكان ما. إنه إبداع واستثمار في الخضوع، وليس في تكوين موقف نقدي أو قدرة على اتخاذ الأحكام الذاتية. ومثل هذا النظام لا يمكن إلا أن يؤدي إلى استدامة العلاقة السلطوية بين المالك للمعرفة وبين من ينتقدها. وهذه العلاقة تجري نفس المجرى على العلاقة بين الحكومة والشعب وبين الشمال والجنوب فيما يُعرف بالغزو الثقافي، لإبقاء التبعية إلى الأبد. حتى أن الدول المتقدمة أو المُستعمرة تاريخيا، تهدف إلى منع وصول الدول النامية إلى إسح المعرفة العلمية بجميع الوسائل، واستدامة تبعيتها بتشي الطرق. إنه المنطق القهري نفسه الذي حكم العلاقات الامبريالية الدولية، والعلاقات الاقتصادية داخلية. ويستخدم بولو فريري تسميات «تقنية» و«حصول» و«دول المقهورين» فيسميها أحيانا بدول العالم الثالث، وأحيانا بدول الهامش في مقابل المركز الخ.

وعموما يقوم التعليم البنكي على المواصفات التالية:

- 1- الأستاذ يعلم والطلبة يتلقون
- 2 - الأستاذ يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون
- 3 - الأستاذ يفكر والطلاب لا يفكر
- 4 - الأستاذ يتكلم والطلاب يستمع
- 5 - الأستاذ ينظّم والطلاب لا ينظّم
- 6 - الأستاذ يختار ويفرض اختياره والطلاب يذعن
- 7 - الأستاذ يتصرف والطلاب يعيش في وهم التصرف

من خلال عمل الأستاذ

8 - الأستاذ يختار البرامج والمحتوى والطلاب يتأقلم مع الاختيار

مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة المتبادلة» (8)

و حسب باولو فريري لا تتحقق التربية التحررية للأفراد، إلا بشرط التخلص من النمط الفهري للتربية السائد والقائم على النموذج السكي، وتوحيدها ببدل تربوي آخر هو التعليم الحواري.

ما المقصود بالتعليم الحواري؟ وكيف يقضى فعلا إلى تحقيق الرهانات الديمقراطية للتربية؟

بداية يُعرّف باولو فريري الحوار بكونه يتجاوز مجرد تبادل الكلمات، ووصف المشاعر، وتقاسم المعلومة. إذ أنه رؤية للذات والآخر. هذه الرؤية تنطلق من أن الذات المعلقة أو المريبة ليست سيدة وليست عالمة ولا تحتكر شيئا، ولا ترسم من خلال علاقتها التعليمية بالآخر فخاخا للسيطرة والتحكم به. فبداية الحوار أن ينظر المُعلّم إلى نفسه بنديّة مع المتعلّم، في إطار علاقة إنسانية قوامها «الحب». وهو يُفرّج من الاحترام وفي هذا السياق يقول باولو فريري «إن الحوار... أحدنا قادر على تمييز قيمة الرجال، وذلك ما نحتاجه ضرورة وحدنة فمادام الحوار هو أسلوب المواجهة الذي يغيّر به الرجال عالمهم، فإنه لا يمكن أن يجرّد من خصائصه الرئيسة ليصبح تعبيراً عن أفكار رجل واحد، أودعت في رؤوس الآخرين، أو مجرد أثره يتبادلها المتنافسون. كما لا يمكن أن يتحول إلى مواجهة عنيفة... ولا يمكن أن يكون فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن البقية، ذلك أن الحوار عمل إيداعي يحتم ألا يستخدمه الناس كوسيلة يستولون بها الآخرين... الحب هو أساس الحوار، بل لعله الحوار نفسه. وعلى عكس ذلك فإن السيطرة هي بالضرورة آفة ضدّ الحب، لأنها تمثل في واقعها نزعة سادية يمارسها القاهرون وماسوشية يمثّلها المقهورون. ولما كان الحب موقفا شجاعا لا يحفل بالحواف فإنه يعترف بالآخرين وحقهم في الحياة وهو حق يمثّل في تحقيق الحرية لهم، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال بل يجب أن يولد في

تكمّن قيمة التربية حسب باولو فريري في قدرتها على تغيير التاريخ. إن باولو فريري هو من أكثر المعاصرين قدرة وثقة في مستطاع التربية على تغيير العالم. إن العالم هو بين يدي الإزادات الحرة، والإزادات الحرة بدورها لا تمتلك حريتها إلا بوعيتها بتناقضات واقعها، وبحيثها عن الحلول، وإيمانها بقدرتها على الفعل. وتملك التربية زرع الوعي الحقيقي، في مقابل الوعي المغترّب. وتنقسم مهمة التربية التحريرية هذه، حسب باولو فريري إلى مرحلتين:

الأولى: مساعدة المفهورين على الفهم واستيعاب مشكلاتهم، وبالتالي تفتح لهم عيوناً جديدة نحو الممكن. وحينها لا يمكن للنضال إلا أن يخرج من حبه أي الجهل.

ثانياً: أن يتحول مطلب تغيير الذات، أو تغيير وضع الذات إلى تغيير العالم. أي في المعنى الأخير إحداث من النضال من أجل الأنا إلى النضال من أجل «النحن». وهي مسألة حتمية لأن الوعي المتحرر والمتطور، ينتهي به الأمر إلى إدراك الترابط بين عناصر الشبكة الاجتماعية العامة، فيرى نفسه كالحجارة التي والعتة في شراك شبكة الصيد ومصيرها من مصير بقية رماقها، فيتحول معها إلى رفع الشبكة عن الجميع، على نموذج أمثلة ابن المفتح في كلبية ودمنة.

ويذكرنا هذا الموقف حول الدور السياسي للتربية، بالربط الذي شكل جوهر أطروحة الفيلسوف الأمريكي جون ديوي بين التربية ودورها في البناء الديمقراطي، حيث يقول بمعرض شرحه لهذه الفكرة: «ومن الحقائق المألوفة تملك الديمقراطية بالتربية، والتعليل السطحي لذلك أنه يتعذر النجاح على الحكومة القائمة على التصويت العام، ما لم يزل الأفراد الذين ينتخبون حكاهم ويولونهم الطاعة نصيباً من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي، إذ ينكر مبدأ السلطان الخارجي، لا بد أن يلتصق عنه بديلا في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية. على أن ثمة تاوليا أعمق، فليست الديمقراطية

الآخرين الرغبة في تحقيق الحرية... فإذا لم استطع أن أحب العالم والحياة والناس فلن يكون في مقدوري أن أقيم معهم أي نوع من الحوار» (9).

ثم ثانياً يقوم الحوار على مشاركة الآخرين همومهم، ومقاسمتهم أسئلتهم ومشاعلهم. وهي مقاسمة فعلية وليست خداعاً وكراً زائفاً. ومعنى هذا أن همّة المعلم لا ينبغي أن تتعلق في إعداد درسه، بموضوع المعرفة قبل أي شيء آخر، بقدر ما ينبغي لها أن تنصب حول محاولة التعرف على مشكلات المتعلم الحقيقية. وفي إطار هذا النمط من العلاقة، يتم حل التناقض الذي يصنعه التعليم البنكي بين المعلم والطالب، بين من يودع وبين من يحافظ. فتتحول العلاقة من معلم في مقابل طالب، وطالب في مقابل معلم، إلى علاقة معلم طالب وطالب معلم. إن الحوار يقتضي أن تكون هناك فضلاً عن الحب، الثقة بين الطرفين. وتسمى الثقة في هذا السياق، تجرد المعلم من إرادة الهيمنة من الوصف الإسماعي والسلطوي للمعرفة، ومن السعد الشغبي لـ «هناك من يحاول مساعدته الفعلية على مواجهة مشكلاته الواقعية وفي إطار هذه العلاقة الإنسانية الكاملة، التي تقومها الحب والثقة، يصبح تبادل الكلمات له معنى. ومعناه هنا تحرير الإنسان وتغيير العالم. وياولو فريري، يعيد للكلمة كل قوتها الثورية، ويجعلها أساس تغيير العالم. فالكلمة الصادقة، والمتركة لمضمونها بدقة، والمتعلقة بالمشكلات الحية للناس، تصير سلاحاً، باعتبارها نوعيهم.

وإذا أردنا الدقة وتجاوزنا الإنشائيات الجميلة، نتبين أن بيداغوجيا الحوار التي يقرحها باولو فريري تتمثل في المراحل التربوية التالية :

- على المعلم أن يدرك في إعدادة للدرس طبيعة المشكلات الحقيقية لطبقة

- على المعلم حين توجيهه لاسئلته أن يستخدم معجمية من العبارات واضحة تماماً وقريبة من حياة الطالب

- ينطلق الدرس من وضعيات - مشكلة، وتتم مناقشتها بكل حرية

- يتم تحفيز وتوجيه وتعزيز تفكير الطلبة من أجل إبداع حلول ذاتية واتخاذ مواقف نقدية من المشكلات موضوع الدرس.

- ينتج الدرس بقدر ما تتحول المشكلة التي يطرحها المعلم، إلى تحدٍ شخصي للطلاب.

- يتم توليف المعلومات العلمية النظرية المتجمعة لدى المعلم في مناقشة اقتراحات الطلبة وتطويرها وتوجيهها

- الحلول التي ينتهي إليها الدرس في النهاية، هي عملية بناء مشترك يساهم فيها المتعلم بالتعبير الأوفر، فيشعر أنه نجح في تحدي المشكلة.

إن الفروقات بين هذا النمط من التعليم الحواري والنمط الآخر من التعليم البنكي، كبيرة. ولكن لعل أهمها، أن التعليم الحواري، يكون الحرية في التفكير في الوقت الذي يزود فيه المتعلم، بالكفايات الأساسية لمواجهة مشكلاته المستقبلية. كما أن التعليم الحواري، له ميزة استبعاد أبغض وجوه التعليم البنكي نهجاً وهو استعراض المعلومات المملة وذات القطعية مع حياة الطلبة. وفي النهاية يفضل التعليم الحواري بكونه لا يهدف إلى التحكم بالآخرين ويجعلهم يقبلون بالواقع كما هو، بل يطلع من القدرة والحمية المسلمة، وإنما يقدم الواقع كفضل يشري، أو كمشكلة قابلة دائماً للتطوير وإعادة البناء، مما يتيح الأمل بالتححر.

وفي سياق المقابلة بين المنهجين يقول باولو فريري: «ويتضح من ذلك أن المنهج البنكي يعوق نزعة الإبداع ويمنع إلى التجدين من أجل أن يحول بين الإنسان وممارسة حريته. وعلى العكس من ذلك فإن منهج طرح المشكلات يساعد على الإبداع ويستفز نزعة الفهم والتبصر بحقائق الوجود، وبالتالي فإنه يحقق إنسانية الإنسان لكونه يقوده نحو الإبداع والتطوير. وعلى وجه الإجمال فإن المنهج البنكي وتطبيقاته يفشل في أن يعتبر البشر مخلوقات تاريخية، ذلك في الوقت الذي يعتبر فيه منهج طرح المشكلات حقيقة أن الإنسان كائن تاريخي، نقطة البداية في أي تحرك» (10).

ما هي رهانات التربية الحوارية؟

بداية تتمثل أولى رهانات التربية الحوارية في محاولة تغيير مفهوم التربية، ونقله من دلالة الوسيلة القمعية بيد القاهرين، إلى الوسيلة التحررية بيد المفهرين.

ثانياً تتمثل رهانات التربية الحوارية في بناء الوعي اللازم بالعالم والتناقضات الاجتماعية، وفي تنوير العقول، بالمعنى الكانطي للتوير، أي التفكير الذاتي، وقيادة العقل لذاته بذاته، في استقلال عن أي إرادة خارجية.

ثالثاً تراهن التربية الحوارية على دفع الناس إلى فهم قضاياهم الواقعية، فتعيد اهتمام الناس بالمادة التعليمية. وتتجنب التعليم الإسقاطي أو البنكي الجاهز، الذي يدل تحرير إرادة التفكير وعدمها، وبدل استقطاب طاقة الاهتمام يشتتها.

رابعاً، تراهن التربية التحررية على مقاومة مهيمنة باولو فرييري بـ«الاستغلال» و«الغزو الثقافي» و«ثقافة الصمت» و«القهر» وتحل محلها «التحرر» والتواصل و«الحوار» و«الثقافة الوطنية». كما تحرر طاقات الأفراد الإبداعية، وتتجاوز روح الاستهلاك التي يزرعها التعليم البنكي، ويقول باولو فرييري هنا «إن المشكلة في التعليم البنكي هي شهادة عجز، أما في التعليم الحوارية فهي تحدٍ تنتظر الحل».

خامساً، تراهن التربية الحوارية على جعل التغيير الاجتماعي ممكناً في عالم سُدَّت فيه جميع الآفاق من أجل إدامة القهر. ولا يكون هذا التغيير إلا بالبناء التربوي التدريجي للوعي.

سادساً، تراهن التربية الحوارية أخيراً، على قدرة التربية الثورية، وعلى تحويل الوعي إلى مطالبة شرعية بالحق، وبالتالي تغيير الواقع، وبناء المجتمع الديمقراطي، الذي يحاصر القهر ويقاومه.

ما علاقة هذا الطرح اليوم بالمدسة التونسية؟

غني عن الذكر أن المعطيات التي طرحناها إلى حد الآن عن مدرسة باولو فرييري، هي شعارات إيديولوجية أقرب منها إلى المخططات الدراسية الواقعية. وصحيح من الناحية التاريخية أن باولو فرييري كثيراً ما أتهم بالطوباوية، بل ويعترف بنفسه بهذه التهمة في كتاباته، وخاصة في كتابه «في ظلال شجرة المانغو».

ومع ذلك، فقد كرس باولو فرييري جزءاً مهماً من وقته لتفصيل عناوينه الكبرى إلى برامج عملية. وتحويل شعاراته إلى تفصيلات تتعلق بسير العملية التربوية، من بدايتها وحتى نهايتها. وإذا كانت بلده البرازيل أول مستفيد من أفكاره، خاصة بعد أن ساهم بنفسه في إحداث إصلاح تربوي كبير في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، لما كان مستشاراً تربوياً في بلدية ساو باولو، فإن العديد من البلدان الأخرى قد هبت على أنظمتها التربوية رباح أفكاره، سواء في أمريكا اللاتينية أو آسيا أو حتى أوروبا وأمريكا الشمالية. وإذا كانت البرازيل تخطوا اليوم بمئات المدارس عملاقة في بناء نظام تعليمي وطني يؤسس لهيمنة اجتماعية أقل قهراً من الماضي، فإنها بفضل نظامها التربوي المتقدم، باتت اليوم عملاقاً اقتصادياً قادماً إلى ساحة الفعل العالمية بكل اقتدار. وشأن البرازيل في ذلك، شأن كل الدول التي عالجت أنظمتها التعليمية معالجة جذرية، ونجحت في التأسيس لنهضتها الاجتماعية والاقتصادية، على غرار الصين وتركيا والهند.

ومن السخريّة أن يحدث إصلاح باولو فرييري بالتزامن مع الإصلاح التربوي في تونس بداية التسعينات. ولكن بينما كنا نتنظر من الإصلاح أن يعالج مشاكل منظومتنا التربوية ويطورها، زاد من مرضها وأكثر من عورتها. فبات أمل البناء للنهوض الاجتماعي والاقتصادي مرتبطاً بتجاوز عثرات هذا الإصلاح، وخاصة المتعلقة بما عرف بمشروع مدرسة الغد، في 2002.

إن المطلع على سفر البرامج، حيث يتم إعلان

غير أن النتيجة، قاسية، وهي أن نظامنا خاب في تحقيق الأمرين معا: فشل فعليا في إدماج الخريجين في أسواق الشغل، وكدس العاطلين النوعين موهما إياهم بأنهم أصحاب شهادات عليا. ومن ناحية ثانية فشل فشلا ذريعا في تربية الإنسان بالمعنى الشامل للتربية. أي تربية الوعي النقدي وتربية القدرات الإبداعية وتربية الكفاءة على مواجهة المشكلات الفعلية والانتصار عليها. ومن المفارقة أن نظامنا التربوي سمى نفسه مغالطة بنظام الكميات، لكنه لم يكن على مستوى الممارسة سوى نظام قهر الكفايات.

واليوم إذ نقف بعد الثورة أمام أنفسنا من أجل تصحيح نظامنا التربوي، وكلنا وعي وحساسية، فإنا نستحضر أفكار باولو فريري، في أمرين على الأقل :

الأمر الأول: إن دور التربية الأول هو تحرير الإنسان، وهو ليس تحريرا من الحاجة الاقتصادية فقط، بل تحريره من ألوان القهر والاستغلال والغزو الثقافي. ولا يتم ذلك إلا بسعي التربية الديمقراطية إلى بناء الإنسان الكاملة، قبل إعداده إلى سوق الشغل. فإذ علينا بناء الإنسان الكامل، تمكن هذا الأخير بقدراته الإبداعية المتطورة والمعدة بشكل جيد، من التأقلم سريعا مع مشكلات السوق والمشكلات الاجتماعية الأخرى في الآن معا.

الأمر الثاني: إن دور التربية تغيير العالم، عبر تغيير الإنسان. ومصطلح العالم هنا يشير إلى عدة دوائر في داخل بعضها البعض. تبدأ الدائرة الأصغر بالعالم الشخصي، ثم الدائرة التي تليها، وتعني العالم الاجتماعي، ثم الدائرة التي تليها وتعني العالم المحلي ثم العالم الوطني فالعالم الكوني. وهو ما يعني أن أي نهوض اجتماعي وثقافي وسياسي يبدأ قبل كل شيء بالنهوض التربوي، أي بالتربية الديمقراطية.

فمتى يحل بأذهاننا براديفم التربية الديمقراطية ويبدأ بالاشتغال الفعلي في الواقع، ونغير ما بأنفسنا، فنقترب من التحرر في عالم لا يعترف إلا بالأحرار؟

الأهداف أو الغايات الأفقية، لكل مرحلة تعليمية، سوف يجد أن بلادنا لم تهمل وضع الإنشائيات الجميلة والشعارات الثورية، حول أهداف منظومتنا التربوية، مثل تحرير طاقة الفرد الإبداعية، وإدماج المتعلم في محيطه المحلي والعالمي، وغرس اعتزازه بهويته، وتربيته على المواطنة الفعلية، وجعله قادرا على بناء الأحكام العقلانية وغيرها. ولقد كانت إصلاحات 91 بالفعل تغني بهذا المأثور الذي استقته من أدبيات علوم التربية، والبيداغوجيات الحديثة، وعلوم التعلم والعلوم الاجتماعية ذات الصلة. والمدعش أن جميع هذه الشعارات الإنشائية الكبرى، تتقاطع جوهرها مع عناصر براديفم التربية الديمقراطية التي سبق وأن حددناها.

ودون أن نقحم أنفسنا في مسألة التقييم التفصيلي للنموذج التربوي منذ الإصلاحات الأخيرة، فإنه يمكننا الحكم بكل موضوعية، أن تلك الشعارات الكبرى لم تفارق الأسفار التي كتبت بها، ولم تستطع الممارسة الفعلية للإصلاحات التربوية تحقيق أي منها. بل بالعكس قد تكون تراجعت في ميزان هذه الأهداف إلى الخلف، نحو مزيد من الفشل الهيكلي/كبير وعميق، ونحو تركيز التربية الإسطراطية، وتحويل قدرات الفناد وتطويعه للنظام السياسي الفاسد الذي كان قاطعا،

وهكذا فإن نظامنا التربوي كان يحمل في داخله إزدواجية، بين الخطاب وبين الفعل. وهي علة رئيسية حذت كثيرا من تحقيق أهداف الإصلاح. كما أن نظامنا التربوي عانى كثيرا من سوء فهم المشرفين على التخطيط التربوي للمعنى الدقيق لـ «التربية الديمقراطية» أو ديمقراطية التعليم. إذا تم فهم هذا الشعار من جهة تقريب التعليم الفني والتقني فقط، ونشره بين الناس كي يتمكنوا من التأقلم مع مقتضيات سوق الشغل فحسب.

ووقع التركيز في ما يعرف بالأقطاب التكنولوجية، ونظام «إمده» على عنصر الكفاءة المهنية، والتوجيه التطبيقي للمواد التعليمية، ولم تسلم من ذلك التخصصات الإنسانية والتربوية، على حساب أي شكل من الأهداف النوعية للتربية الديمقراطية، التي أعلنتها أسفار البرامج.

- 1) جيل دولوز وفيليكس غاتاري، ما هي الفلسفة؟، ترجمة جورج سعد، دار عوידات الدولية بيروت - باريس، 1993، ص 33.
- 2) يصر معجم العلوم الاجتماعية أولاً أن أصل العبارة الأجبي المرادف للنظرية مشتق من الأصل اللاتيني Theoria بمعنى يدرك، والمعنى التقليدي لهذا المصطلح هو أن النظرية مجموعة من المعارف العقيدة الخالصة شريطة مهجبة، ومطفا، وذلك في مقابل التعميمات التجريبية الخالصة أما المعنى الأكثر دقة، وحدانية. فهو أنها مجموعة من القوانين العلمية والمبادئ والتقسيمات العامة المرتبطة ارتباطاً مهجبة، والتي تتناول التفسير، والتحليل طواهر، وحقائق مترابطة، ومتصلة بموضوع ما كما تتناول ذلك تفسير التعميمات التجريبية المتصلة بهذا الموضوع، بحيث يمكن عن طريقها الاستدلال على حقائق تجريبية أخرى يمكن إحصاؤها بتعميم المعنى، وفواين السؤومي صوء هذه النظرية (معجم العلوم الاجتماعية، تأليف جماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1975 مادة نظرية)
- 3) البرابيل هي البلد الخامس في العالم من حيث الكثافة السكانية. ورغم مساحته الشاسعة، يعرف هذا البلد ظاهراً عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للسكان.
- 4) باولو فرايري، تعليم الفقهاء، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت 1980، ص 34.
- 5) باولو فرايري، المصدر السابق، ص 34-35.
- 6) باولو فرايري، تعليم الفقهاء، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم - بيروت 1980، ص 32-34.
- 7) باولو فرايري، تربية الفقهاء، ص 35.
- 8) جون ديوي: الديمقراطية والتعليم وهو مقسم في خمسة فصول.
- 9) ترجمة منى عترتي ورياضة سحر، صفحة 125، سحر جمعة، الطبعة الثانية القاهرة 1974 ص 90.
- 10) باولو فرايري، تعليم الفقهاء، ص 35-39.
- 11) باولو فرايري، تعليم الفقهاء، ص 38.

الدّرس الفلسفي ودوره في بناء السلوك الديمقراطيّ

روح البشر / جامعي، الجزائر

"أحد أصعب الأشياء بالنسبة لي كمعلم هو أن أعطي طلابي كل ما أعرفه عن الموضوع، وأحاول شرحه بقدر ما أستطيع وبعد ذلك أجعلهم يشعرون بعدم الرضا حول ما قلته أيضاً أو على الأقل الشك به، بعيداً عن حالة الرفضية الأليّة، الشكوكية هي الخطوة الأولى لتشديد يده فوق هاوية. إن لم تستطع أن تلهم طلابك لفعل ذلك، إن لم تستطع أن تحركهم ليفهموا بأنّ التعليم هو تعليم ذاتي فعلاً وليس قبولاً لما نقاش لما يقوله المسؤول "السلطة" أخيراً، حينها عليك أن تدرك بأنك سلمتهم إلى عبودية فكرية وبالقالي أخلاقية.
[أبوارد وديع سعيد]

فاتحة :

ليس من اليسر أن نضع حدوداً بين مجالات أو دروب التفكير الفلسفي - وفق الصورة الهيدغرية الحديثة للفلسفة - فالأمر هنا والأّن، أي من جهة المكان والزمان، يشهد تداخلاً رهيباً وتعالقاً على درجة عالية من التقاطع بين الدرس في صورته الفلسفية، وارتباطه الوثيق بالتربية ممارسة وتنظيراً، بحيث يندرج الدرس الفلسفي ضمن الخطاب التربوي باعتباره ركيزة من ركائزه وقضاء تشكل في جوفه الرؤية العقلانية التي عليها يعول في ترسيخ الديمقراطية، قبل أن نتحدث عنها كمطلب وغاية مشودة ونلهمها داخل جمل محنطة ومتكلّسة في الزمان، يشمّر منها كل سامع حاذق ومتمرس في البراكسيس السياسي.

بمّني هذا، وبصورة عامة، أن الدرس في الفلسفة، تمييزاً له عن الدرس في باقي المواد التدريسية، يأخذ صورة مخصوصة هي التناؤء على مفهوم الحوار، بحيث لا يتم تحريك المضام التدريسي، إلا اعتماداً على إنشاء علاقة تحاورية بين الأستاذ وطلّبه أو بينه وبين باقي أفراد المؤسسة.

إن انتفاء الحوار في الدرس الفلسفي يؤدي مباشرة إلى واد الدرس في رثيّماته الأولى ويتحول بذلك إلى مجرد وصايا كنسية تنزل من عل وتنتشر في الحجر فتتحول إلى موطن طقوسي خالص. ومنه تكون كل محاولة إلى الحديث عن درس فلسفي على نحو ما هو معهود في الممارسات اليداغوجية مجرد هرطقة

بالمعنى العام لهذه اللفظة، أي أن الحوار هو الذي يمنح للدرس محتواه الديمقراطي الحقيقي كأفق حدائتي نريد له أن يتجذر في حياتنا الثقافية والسياسية، منطلقه الأول هو الدرس الفلسفي سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية ومتمناه في القضاء الاجتماعي العام.

تأسيساً على ذلك، كيف يمكن لدرس فلسفي يجري في فضاء مكاني صغير أن يهندس ممارسة سياسية وديمقراطية على مستوى عال من التعقيد والتركيب؟؟ وإذا كانت الممارسة الديمقراطية التي تتمظهر في أشكال عديدة تتحدث من خلالها عن المواطنة والحقوق والواجبات واحترام الآخر ومراعاة الشأن العام أن ترهن مشروعها لممارسة بيداغوجية بسيطة ويومية؟؟.

التمشي التحليلي :

أولاً : الفلسفة والحياة :

لا نجذب في هذا المستوى من التحليل أن ترسخ عند العامة أو المقبلين على تعلم الفلسفة تلك الصورة التي شاعت بينهم حول الفلسفة كمادة نظرية تقام للطلاب في السنوات النهائية من التعليم الثانوي في أغلب الدول العربية، حيث استقر في أذهانهم أن الفلسفة هي صاحبة العصر وريفة اللامعنى وأخت المروق والتعبد، أما ولوجها فهي محاولة محفوفة بالمزالق الفكرية والسلوكية وحتى العقدية. نجد هكذا صورة في حديث أدونيس عن تجرته الأولى مع الدرس الفلسفي، قائلاً: «أذكر أن الدخول إلى قاعة الدروس الفلسفية في الجامعة، كان بالنسبة إلي، نوعاً من الدخول في بيت أشباح. وكانت النصوص التي ندرسها تبدو لي كمثل جثث عاتمة، وكان علي، مع ذلك، أن أصغي بدقة إلى الأستاذ يعلّمها من دفتره الخاص، لكي أتمكن من سماعه ومن نقلها بدقة استعداداً لدرسها- أعني لحفظها، وردّها إلي في الامتحان مكتوبة بلغته هو، وصياغته هو، وآرائه هو. كنت أدخل إلى القاعة وأخرج منها، كما لو أنني أدخل إلى منفى، وأخرج منه. وكان الوقت الذي أمضيه،

مصغياً ناقلاً، يبدو كأنه خارج الوقت. هذا الذي كنت أصغي إليه وأدونه كان بمثابة عازل يفصل بيني وبين ما أعيشه يومياً، في حياتي الألفية، ولم تكن له علاقة بهومي الجسدية، أو مشكلاتي الجسدية، أو مشكلاتي الذهنية. كنت أتعلم شيئاً لا يعلمني أي شيء. أملاً عقلي بما لا أقدر أن أستخدمة عقلياً. كانت تلك النصوص الفلسفية تشبه ركاماً من الرمل يتكوم في رأسي إلى أن يحين وقت الامتحان، حيث أفرغه على الورق، صارخاً بعد الانتهاء، بفرح كبير: لقد زال العبء. هكذا كنت أتعلم على التقيض مما يرى كانط: لا نتعلم الفلسفة، وإنما نتعلم أن نتلفس» (1)

تحملنا هذه الرؤية المؤسفة للفلسفة باعتبارها صورة نمطية وناتية عن الفلسفة لدى أغلب الدارسين المبتدئين، على الدخول في مواجهة معها كونها صورة مضللة عنها، فتفتتها شرط بناء ممارسة فلسفية سليمة من جهة المنهج وقوية من جهة المبتغى، ممارسة تبني علي قاعدة أساسية هي قاعدة «الحوار»، التي تفتت أولاً على الأستاذ المهيمن والمتعالي وتجعله مشاركاً في الدرس كمرادف إلى باقي أفراد القسم، يعترف بوجود أوتومات حرة ومسؤولة لها إردادات مستقلة بذاتها نحور على أوس حياتي شبع بالأمل والطموح عددا فقط يمكن أن نسير في طريق ديمقراطي حقيقي، أي أننا، وبصورة أخرى، لا ندعو إلى الحط من قيمة الأستاذ أو نزع الهيبة عنه، هذه مسألة غير مكترث بها على الإطلاق في خطابنا، لأن الهيبة المزيفة والخوف المرضي شكلان من التصرفات السلبية المعقونة في الممارسة التربوية بتعلة عقابيلها الكارثية.

على هذا الأساس، ومن صلبه، نتوجه صوب الانفتاح على شرط معرفي آخر يتصل انطولوجيا بقاعدة الحوار، وهو شرط السؤال الذي منه ينطلق الحوار في مساره الطويل وغير المحدد سلفاً، بحيث يعترف أدونيس، بعد أن تحدث عن علاقته الصدمية مع الدرس الفلسفي، أن المخرج يكمن في الاهتمام بالسؤال، فهو يضم ' إلى ما يقولون بأن الفكر

الفلسفي ينهض على السؤال، وبأن الفلسفة هي أن تفكر متسانلاً فإن تفكر فلسفياً يعني، عبارة ثانية، أن نعيد طرح المشكلات بحيث نعيد خلقها في أفق ما نهجه، ونعمل على استقصائه، إيجاباً في الكشف عن المعاني الأولى لا للأشياء وحدها، وإنما للكلمات أيضاً» (2). وفي اللحظة التي يتم فيها تدشين الفعل الفلسفي بفضل انخراطنا في عملية التساؤل، نكون قبال التساؤل عن الحياة برمتها، وعن مشكلاتها المنتشرة في دروبها الصعبة وفي تعاريفها التي لا تنتهي عند تخوم معينة.

وبهذا يكون الدرس الفلسفي قد افتتح على الحياة، وغدا نافذة على قيم جديدة مثل اللامركزية، الاعتراف بالآخر كذات مستقلة لها كرامتها الخاصة بها، التسامح مع المختلف عنا، الحرية في مختلف صورها، المواطنة الحقة، التلاوت في المفهوم الهابرماسي، الانخراط في الممارسة الاجتماعية دون مركب تعالي أو نقص، الإقرار بنسبية المعرفة البشرية وهجران كل شكل من أشكال التعصب الأعمى لدوغماتيات تجاوزها التاريخ في هذا المضمار يعترف الباحث الهنري عبد القادر بودومة، بدور الدرس الفلسفي في إنجاء هذا الزلزال التربوي/ الديمقراطي حيث يقول: «إننا نؤكد أن الفلسفة أصبحت تعرف ميلادها المتجدد داخل حلقات التدريس والدرس الفلسفي، باعتبارها تراثاً لا راهنياً Inactuel بالإضافة، إلى كونها معرفة تختلف عن بقية المعارف الأخرى التي تميز بدورها بالجاهزة في تقديم المعارف. إن تدريس الفلسفة إذاً هو بمثابة إمكانية خلق الأفكار والمعرفة، إنها هذا الانفتاح، السبيل والآفاق بتراث يجسد فعل التفكير» (3).

أما الدافع الثاني، الذي ينسجم مع بحثنا عن علاقة الفلسفة بالحياة وزخمها، فإنه يتموقع أساساً في رغبتنا الملحة على تنزيل الخطابات الفلسفي من عليائه التي استقر فيها ردهاً من الزمن وسكنها كمكان خالد لا يبرحه إلى أي جهة أخرى، أعجبت المسائل النظرية الخالصة واستسهل إشكالاتها، يحتفظ لها بمضمونها ويبحث لها عن أودية لغوية جديدة دون أن يجزؤ على

تغير المحتوى، رؤية تقديسية للفلسفة نهايتها القطع مع الواقع الإنساني الحي والمتحرك، والذي يشتغل على هذا النحو يسمى عند الفارابي بالفيلسوف البهرج، ومنه يرى أستاذنا فتحي التريكي أن هذا النوع من الفيلسوف قد : «هيم عندنا في المجال الفلسفي والفكري، إذ أصبحت الفلسفة تقاس بمدى قدرة الفيلسوف على إعادة صياغة النظريات والأفكار الخاصة بالفلاسفة الكبار دون أن يكون هناك ربط حقيقي بمشاغل الفرد اليومية في مجتمعه. أما الذي يحاول توجيه الفلسفة وجهة أنثربولوجية مستغلاً مفاهيمها وتصوراتها للبحث في المجالات العامة والتطبيقية فهو لا يعدو أن يكون -عندهم- مفكراً لا غير، وذلك في أفضل الحالات. إن لم ينعت بأوصاف بذية» (4).

أما القطع مع الفيلسوف البهرج، لا يمكن أن يعدو مجرد عملية سيرة وسهلة المثال، بل هي على النقيض، على درجة كبيرة من العوص، لأنه يسعى إلى الاختيار في أدوار معينة يعتقد وأنها أنه يؤدي دوراً اجتماعياً مستغلاً هذا. يخرج من برجه سيحاول كالمخطب في أنبا القديسة، لنيل إعجاب الناس وذلك للهيمنة والسيطرة وإلهامه غريزة النفس والاعتداد بها، وهذا سبب من أسباب عدم قدرة الفيلسوف عندنا على التأثير الحقيقي في المجتمع. وهي حالة قد يتم تشجيعها، سياسياً وثقافياً واجتماعياً ودينيّاً، لأن الفيلسوف البهرج يحتقر العامة ويتوجه إلى خاصة الخاصة، بل يعيش تحت وإبل النظريات الكبرى يحاول فهم جزئياتها... فيكون بدون تأثير مباشر على الأحداث» (5).

الانتقال بذلك من الفيلسوف البهرج إلى الفيلسوف الكامل، يفهم عند أستاذنا التريكي على أنه خطوة ضرورية وملحة وحيوية من أجل إعادة الفلسفة إلى طريقها السوي، فقد : «أن الأوان أن نعود إلى تطوير الفلسفة بمعناها الحقيقي، تلك التي تهتم كما يقول الفارابي «بالفضائل النظرية أولاً ثم بالفضائل العملية». فالفلسفة هي عملية تشخيص واقع الإنسان ومقتضياته ومستبعاته بأدوات نظرية وطريقة بحثية نقدية» (6).

ثانياً : الدرس الفلسفي الديمقراطي.

أن تفقد هويتها، فلأنها لا تخضع كمادة من بين المواد، للتعاملات الهادئة والمتتظمة بين معارف ذات حدود مضبوطة أو مساحة موضوعات قابلة للتعين» (9).
اتفتح يغذي الهوية الفلسفية ويعزز التلاقي المعرفي، دون أن يترك ندوياً على الجسد الفلسفي التعليمي، أو أن يسجنها في أطر كلاسيكية يستمتع بها الفيلسوف البهرج، ويغتر منها الفيلسوف الكامل.

1- الانفتاح :

لا يمكننا تحت أي ظرف من الظروف أن نعيد الدرس الفلسفي كممارسة ضرورية للحياة والديمقراطية من منظومة التربية بمحتوياتها المعرفية من برامج ودروس ونشاطات مختلفة، فالانفتاح على الحياة يبدأ قبل ذلك بالانفتاح على هذه المنظومة المركبة، دون أن يعني ذلك تفكيك المنظومة، أو ذوبان الممارسة الفلسفية داخل مسارات تعليمية متشابكة، إذ يجب « ضمان وتطوير ما ندعوه في الغالب، «الخصوصية» المهددة للعادة الفلسفية، ومواجهة عملية تشيئة» (10) لم نقل تدويرها، داخل تدريس العلوم الاجتماعية الإنسانية، وداخل تدريس اللغات والآداب أيضاً، كما هو الشأن في فرنسا» (7).

بل يعني عندنا، أن نتفتح الفلسفة على جميع المواد، وأن نحافظ في ذات الوقت، على هويتها المخصوصة، وهي نشاط جدلي بامتياز يحوي في جوفه القضية وتقيضها، مما يدفع بالدرس الفلسفي إلى تخوم التقاطع معها والتداخل المعرفي الذي يغنيها وينميها في حركتها التاريخية. إذ هي دوماً في حال الترحال الدائم من موقع إلى آخر ومن فضاء إلى أفق جديد وطريف، لأن : «الفلسفة والهوية الفلسفية، هما أيضاً اسمان لشجيرة تعرض نفسها داخل المماثلة عموماً، أي تشرع في الرحيل، فهي تقع في مكان لم تحدث فيه، هناك حيث المكان غير طبيعي وليس أصلياً ولا معطى» (8).

هذا الترحال في صورته الايجابية ينطلق من مطالبة الفلسفة : «بالانفتاح على كل التداخلات بين المواد دون

2 - الحداثة :

استحالت الحداثة في مختلف مظهراتها مطلباً إنسانياً وحضارياً، اشغلت بها الأنفس كونها غاية حضارية فرضت نفسها على الساحة الفكرية المعاصرة، والحداثة في تعريفها العام تشير إلى : «عوامل القطيعة والتحول والتغير داخل المجتمع. فهي نموذج فكري، تأسس وترعرع في الغرب، مباشرة بعد عصر النهضة، وارتكز على مفهوم العقل المنظم لكل نشاطات الإنسان داخل المجتمع، سواء بتعليم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أو بالتنظيمات الاجتماعية والسياسية والإقتصادية والإدارية. لذلك يتم الحديث عن المجتمع العقلاني، الذي يتحكم فيه العقل في النشاط العلمي والتقني وأيضاً في أنشطة الحكم وإدارة الأشياء» (10). وفي مضمون هذا التماشي مع مسيرة الحداثة، فإن الدرس الفلسفي مطالب بتطوير الأسئلة الحداثيّة يأتي في مقدمتها سؤال الديمقراطية : «ما هو سؤال الحرية والمواطنة والتعددية والتسامح، يرتبط أساساً بمسألة السيادة والاعتراف : سيادة الشعب عبر هياكل وممثليه، وارتقائه إلى مستوى المسؤوليات الوطنية» (11).

هذا السؤال يتقاطع مفصلياً مع مسألة الاعتراف بالآخر كشرط حدائي للمواطنة في مجتمع يعيش أزمات عديدة تفصل بينه وبين التقدم الحقيقي : لأن : «الاعتراف بالآخر وباختلافه وتبني التسامح مبدأ للإقرار بقيمة وأهمية تصورات ومعتقداته، يجسد ما يسمى بالثقافة الديمقراطية التي تقوم على فكرة المواطنة، أي حق المشاركة في تدبير شؤون المجتمع بشكل مباشر أو غير مباشر، في إطار من الحرية والاحترام المضمونين

والآداب» (15). أي أن العودة إلى العقل هي العامل الجوهري، بطابعه المعياري، في تحديد مستوى النقاش الفلسفي داخل الدرس، مؤدى ذلك أن الاشتغال على المواضيع الفلسفية يجب - بصورة كانتية - أن يخضع لمحكمة العقل. غير أن إنحاز هذا المشروع، يقتضي منا، اتسجاماً مع قراءة الفيلسوف فتحي التريكي أن يكتسي الدرس الفلسفي الخصائص التالية:

1- التحديد :

ويقصد به، الترجه صوب التعامل مع مسألة المفهمة، كما لو أنها مسألة مصيرية في الفعل التدريسي، لأنه من واجب أستاذ الفلسفة أن يهتم بهذه : «العملية التحليلية الشائكة التي تعتمد تفسير الكلمات ودراسة المفاهيم في صيرورتها وتكوينها وتحولاتها» (16).

2 - العقدة

إن الفعل الفلسفي في جوهره يرتكز على النقد، باعتباره **الفعل الأساسي** لديمومته، كي تستمر الفلسفة في التواجد داخل فضاء الإنسانية العام، ومن ثمة يرى أستاذنا **فتحي التريكي** أن : «الميزة التي يتحلل بها الخطاب الفلسفي والتي تتجاوز التحديد هي منطق النقد والدحض الذي يحرك الفكر الفلسفي ويهيئ السؤال لمحاولة الإجابة الصحيحة» (17). ويمكن أن نضيف - حسب التريكي - خصائص أخرى مثل التوضيح، التشخيص، التنظير، وهي في الأصل خصائص مترابطة فيما بينها، تشكل في نظره الشروط المفصلة لأي خطاب، وكذلك : «الوظائف الأساسية للتفكير الفلسفي عامة تجعل من الخطاب الفلسفي خطاب التنوير والوضوح وطريق الأمل في مجتمعاتنا العربية حيث ارتبط التفكير بالأيديولوجيات المختلفة، كالأيديولوجيا التكنوقراطية التي باسم الممارسة انتقبة تنادي باتقراض الفلسفة بما أنها «حديث صالونات» أو كالأيديولوجيا الإسلامية المتطرفة التي ترى أنها دخيلة على مجتمعاتنا وخطيرة على عقائدنا» (18).

من طرف مؤسسات المجتمع. ويقتضي هذا الأمر قيام تربية ديمقراطية، تشجع المبادرة والإبتكار والإبداع والثقة بالنفس والانفتاح على الغير، ولا يمكن لهذه التربية أن تنمو، إلا في إطار مجتمع مفتوح» (12).

لهذا كان لزاماً على الدرس الفلسفي أن يعالج مسائل حداثية ترتبط مباشرة بحياة الفرد وبذلك تكون ملتصقة بواقعه الحي، فد : «مفاهيم من قبيل: الحجاج، العقل، الحق، الذات، التواصل، السلطة، الأيداع، الحداثة، يمكنها أن تساهم في تكوين وتكريس ثقافة ديمقراطية تسمح فعلاً بإنماء شخصية المتعلم وتبنيه لتقيم الاستقلالية والمسؤولية» (13)، كي نبني شخصية ديمقراطية في مصنع الدرس الفلسفي ونُدفع به إلى معمعة الواقع الاجتماعي.

غير أن حديثنا عن درس حداثي لا يعني بأننا نريد أن نحكي حادثة غريبة خالصة، تلك رؤية تتجاوزنا القراءات الفلسفية الجادة والرصينة، لأن الحداثة المعاصرة حداثات متعددة كل واحد يمتلك معياريها من داخلها، مرتكزة على مفهوم المتغيرة، فد : «نمط من الولادة خارج ذواتنا القديمة. ولذلك فإن البرنامج الوحيد لا يمكن أن يكون شيئاً آخر سوى الحرية، ولكن في معنى مخصوص: حرية أن نكون محدثين على طريقتنا. والحرية في أن نستعمل القدرة على الحداثة بوصفها أفقاً مفتوحاً لأنفسنا أو الحرية في أن نغايير المحدثين في نمط احتمالها لحداثتها» (14). حداثة نابعة من صلب وجودنا الحر.

المعقولة وخصائصها :

على ذات الطريق المعرفي، يحرص الفيلسوف التونسي «فتحي التريكي» على الاهتمام بالطابع المعقول للممارسة الفلسفية، فمن حيث الأساس : «لا يختلف اثنان في التأكيد على معقولة الفلسفة، إذ أنها كانت وما زالت ذروة التأمل العقلاني، لهذا فهي تبدو الآن كظاهرة مصاحبة وملزمة لتطور العلوم والفنون

خلاصة :

ترشدنا القراءة السابقة أن الدرس الفلسفي عندما يكتسب ويفوز بهذه المكاسب الفلسفية، كحسب الانفتاح ومطلب الحداثة التاريخية وخاصة المعقولة بمواصفاتها المتعددة، يقودنا إلى اعتباره المحض

الأول الذي يتطور فيه السلوك الديمقراطي، ومنه نستطيع أن نحدث عن جيل ديمقراطي طلائعي يتبنى الديمقراطية كخيار استراتيجي للأمة، بعد أن انفرست فيه الديمقراطية تربوياً بفضل الدرس الفلسفي وخصائصه المنظمة أصلاً في كينونته التربوية.

المصادر والمراجع

- (1) أدونيس، شهادة، مقال ضمن كتاب جماعي، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، الطبعة الأولى 1990، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
- (2) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010.
- (3) عبد القادر بودومة، فلسفة لاسداد في مذهب ساد "فلسفة كبط- هغن" - سنة مركز احب في الأنثروبولوجية والاجتماعية والثقافية، مؤلفات وأعمال ملثقي: الفلسفة، الذائرة والإداسة، وهران 14-15-2002
- (4) عز الدين الخطابي، اسئلة الحداثة ورواياتها في المجتمع والسياسة والتربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات صفاف- منشورات الاجتلاقي، الطبعة 1، 2000.
- (5) فني التريكي، فلسفة الحياء اليومية، دار المسطحة عشر، بيروت، سنة الكوثر، الطبعة 1، 2009.
- (6) فني السكيني، الهوية والحريّة، نغوار حبيطة، دار جداول، لبنان، الطبعة الأولى 2011.

- (1) أدونيس، شهادة، مقال ضمن كتاب جماعي، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، الطبعة الأولى 1990، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ص 290.
- (2) أدونيس، المرجع نفسه، ص ص 291، 292.
- (3) عبد القادر يودومة، فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كاتط- هيل- نيشه. مركز البحث في الأثروبولوجيا، الاجتماعية والثقافية، مؤلفات وأعمال ملقى: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وهران 14-11-2002، ص 44.
- (4) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، الدار المتوسطة للنشر، بيروت، تونس، سلسلة الكونثر، الطبعة 1، 2009، ص 22.
- (5) فتحي التريكي، المرجع نفسه، ص ص 22، 23.
- (6) فتحي التريكي، ص 21.
- (7) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عر الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص 37.
- (8) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، المرجع نفسه، ص 37.
- (9) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عر الدين الخطابي، سلسلة حكمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص 37.
- (10) عر الدين الخطابي، منهج حداثته، دراسات في المجتمع والسياسة، سلسلة حكمة، مؤسسة لعموم، بيروت، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، الطبعة 1، 2009، ص 56.
- (11) عر الدين الخطابي، منهج حداثته، دراسات في المجتمع والسياسة، سلسلة حكمة، لبنان، المرجع نفسه، ص 56.
- (12) عر الدين الخطابي، منهج حداثته، دراسات في المجتمع والسياسة، سلسلة حكمة، لبنان، المرجع نفسه، ص 56.
- (13) عر الدين الخطابي، المرجع نفسه، ص 73.
- (14) فتحي المسكيني، الهوية والحريّة، نحو أنوار جديدة، دار جداول، لبنان، الطبعة الأولى 2011، ص 213.
- (15) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، الدار المتوسطة للنشر، بيروت، تونس، سلسلة الكونثر، الطبعة 1، 2009، ص 20.
- (16) فتحي التريكي، المرجع نفسه، ص 206.
- (17) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، المرجع نفسه، ص 206.
- (18) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، المرجع نفسه، ص 207.

الديمقراطية ورهانات التربية

مراد الشايب / باحث تونس

فكيف نحقق التربية مطلب الديمقراطية؟

بدا لا بدّ من تحديد مفهوم التربية وأنواعها. والمفهوم الذي تبناه هو ذلك الذي يعتبر التربية عملاً يرمي إلى تعليم جملة من المهارات والمعارف والقيم الضرورية للاندماج داخل المجتمع. التربية تتمثل في ذلك العمل الواعي أو اللاوعي الذي يقوم به الكهول لإعداد الأطفال. قصير تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم التي يراد بها الأولون صالحة للاندماج داخل المجتمع. فكل تربية هي قبل كل شيء تحرير للمعارف والقيم والرموز من جيل الكهول إلى جيل الأطفال، وهو تحرير يهدف أساساً إلى تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية⁽¹⁾. لكن هذا التعريف يثير إشكالا عندما يتعلق الأمر بالديمقراطية. وهو التالي :

كيف لمن لم يعرف الديمقراطية ولم يمارسها أن يعلمها لسواه؟

يقطع النظر عن الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن نقف على نوع التربية التي نعنيها . إنها تربية واعية إرادية تعي مطلقاتها وعيانتها . وهي تختلف عن التربية اللاإرادية التي تحقق أهدافها دون وعي . فالتربية في هذا السياق هي ذلك النشاط الواعي الذي يريد أن يفرس الديمقراطية في النشء

لا يعدّ مطلب الديمقراطية جديداً في الفكر العربي فقد طرح المصلحون في عصر النهضة مسألة نظام الحكم لمواجهة ما عرّته البلاد العربية من تخلف لكنهم عوّلوا على السلطة السياسية ولم يعولوا على المجتمع (الذي لم يكن مستعداً وربما بسبب انتشار الجهل بين السكان وبسبب بنيتهم ...) ونحن اليوم عندما نربط بين الديمقراطية والتربية نحاول أن نتخذ مطلقات جديدة تنبع من المجتمع ، ولعلّ أنشطتنا التعليمية والإعلامية نسبة التمدد من أهمّ الدوافع لئلا يفسد هذا الجهد . ولكن تبقى الثورة التي حدثت في دول «الربيع العربي» الدافع الأبرز للتعميل على المجتمع في تحقيق أسباب التقدم وفي مقدمتها الديمقراطية . فقد أثبتت مجتمعات هذه الدول قدرتها على إحداث التغيير الذي عجزت عن تحقيقه النخب السياسية عن جهل أو عن تواطؤ . لذلك فلا مناص اليوم أمام النخب والمتقنين من الالتجاء إلى المجتمع لتحقيق برامجها الثقافية والسياسية والاجتماعية .

إذا كانت الديمقراطية في مفهومها السياسي البسيط تعني حكم الشعب فإنها حين ترتبط بالتربية تحيل على معان عديدة لعلّ من أهمّها العدالة وحرية التفكير والتعبير والمساواة في الحقوق والواجبات...

لا شك إذن أنّ المؤسسة التعليمية تحتاج إلى مؤسسات أخرى تدعمها وتسندها كي تستطيع النهوض بدورها ولكن ذلك لا يعني تجاهل وسائل التربية العفوية أو اللابيدائية فهي تمتلك النجاعة الكافية لتمثيل قيم العدالة والمساواة وحقوق الإنسان وكلّ ما تعنيه الديمقراطية من قيم سامية داخل المجتمع تمهّد لإحداث تحوّل سياسي يرسخ الديمقراطية على أسس ثابتة وسليمة بعيدة عن كل إسقاط. فالتربية وحدها الكفيلة بتجذير الديمقراطية في عقول الناس وتأهيلهم لممارستها والدفع عنها كلّما اقتضى الأمر. ولكن كيف يسنّى حشد كل وسائل التربية لتكريس الديمقراطية؟ فليست المدرسة سوى جزء من العملية التربوية التي يمكن التعويل عليها.

لا بدّ من توظيف وسائل الاتصال الحديث بشتى أنواعها لتمثيل مبادئ الديمقراطية وقيمتها إلى جانب تفعيل دور الأسرة للاضطلاع بدورها التربوي في التنشئة على الديمقراطية من خلال تبني أسلوب الحوار

باعتدالها من وسائل الإعلام. إن العلاقة بين التربية والديمقراطية وطيدة فلا ديمقراطية دون تربية توفر فرصا متكافئة للمتعلمين وتبني قيما ديمقراطية لكن العملية التربوية تطوّر وسائلها يوما بعد آخر ولئن كان ذلك مؤشرا على ما تشهده من نجاعة وجدوى في بناء الأفكار والمواقف إلا أنّ هذا التطوّر المطرد يضع أطراف العملية التربوية أمام صعوبات عديدة لعل أهمها صعوبة التواصل فيما بينهم، وهو ما يحول دون تمثيل قيم ومبادئ وسلوكيات متماثلة ومتطابقة من جيل إلى آخر. قد يكون ذلك أحد مظاهر الديمقراطية التي تنبج تعدّد الأمط التربوية ولكّته في الوقت نفسه يبعث على الخشية من تآثر العملية الديمقراطية فليست كلّ الأطراف الساهرة على الوسائط التربوية الحديثة تقبل بالديمقراطية فهي تزج العديد منهم لذلك يسعون إلى تمرير خطابات مناهضة لها من خلال الترويج لفكر يلوذ بالماضي ويتجاهل الزّاهن ويعتصم بالذات ويرفض الآخر.

وهذه التربية الواعية لا تحقّق إلا داخل مؤسسات ترسم برامجها وأهدافها وتمتلك الوسائل الكفيلة بتحقيقها. ومن أهم هذه المؤسسات، المؤسسة التعليمية التي يمكن أن تقدّم للمتعلمين مادة تتضمن مفاهيم ديمقراطية وتعزّزها وتثريها وتحثهم على التحلي بها. فالمدرسة من أهم عناصر التنشئة الاجتماعية التي تقدّم المعرفة ولكنها تستطيع أن تمرّر في الأثناء جملة من القيم الديمقراطية من خلال تكريس فكرة المواطنة والتشجيع على المشاركة الإيجابية في الشأن العام. كما أنّ المدرسة هي الأقدر على إحداث تميّزات بيبوية في فكر المتعلّمين لأنها تكسبهم القدرة على التفكير المنظم والاستنتاج فتزهِلهم لتقبل فكر الاختلاف واحترام حقوق الإنسان وما إلى ذلك من قيم كريمة تنهض عليها الديمقراطية.

إنّ المؤسسة التعليمية تدرّب المتعلّمين من خلال تكثيف حصص التواصل الشفوي على صوغ الأسئلة المناسبة والإجابة عنها بدقّة كما تدرّبهم على الإنصات وتقتل الآراء المغايرة وذلك تؤسّس لملاقة آتية بين أطراف العملية التربوية وتجعل المتعلّم يشارك في مجرّد مستقبل وهو ما يجعله يخرط في ممارسة الديمقراطية يتناها لاحقا ويدافع عنها ف"يقدر ما يحقّق تربية هؤلاء على حقوق الإنسان والديمقراطية تتوفر ظروف الأمان والاطمئنان في المجتمع وتنمو القدرة على احترام هذه المبادئ والدّفاع عنها في كل مجالات النشاط (2)". بيد أنّنا لا نستطيع الاستمرار طويلا في تمجيد دور المدرسة في التربية على الديمقراطية إذ قد تبثت هذه المؤسسة خطابا لا يؤسّس للديمقراطية، مثل النظرة الدونية للمرأة كما أنّ المدرسة يهدّدها من خارجها الخطاب الذي تنبها وسائط معرفية وتربوية أخرى لا تؤمن بدور الفرد وتسعى إلى إخضاعه وتهميشه. فهل يمكن للمؤسسة التعليمية أن تصمد أمام وسائل الإعلام التي باتت تشكّل آراء ومواقف كثيرة من المتابعين لها وهل تستطيع المدرسة اليوم أن تحتفظ بدورها التربوي إزاء قدرة وسائل التواصل الاجتماعي على بلورة الأفكار والمواقف والسيطرة على الفضاء العام إلى حدّ بعيد ؟

لتحريم الإطارات اللازمة والمؤهلة للمدارس الحربية والإدارة» (4). ولكن هل أدى ذلك إلى نهضة أو إصلاح؟

لقد عرفت البلاد التونسية إصلاحات هامة تمثلت بالخصوص في كتابة عهد الأمان 1857 الذي أفضى إلى دستور 1861 ولكن هذه الإصلاحات وغيرها لم تحقق النهضة. هذا الفشل وإن بدا للبعض نسبياً إلا أنه يطرح سؤالاً جوهرياً حول أسبابه وهي وإن تعددت إلا أن أهمها، حسب اعتقادنا، هو توظيف المصلحين للتربية من أجل ترميم مؤسسة السلطة القائمة آنذاك والتعامل عن بناء ديمقراطية حقيقية تلبي حاجة الشعب ولا تآمر عليه لصالح حكامه، وهو النهج عينه الذي سارت عليه دولة الاستقلال حين سعت إلى بسط سلطتها على جميع المؤسسات دون استثناء، مما أفضى إلى الديكتاتورية وكللها الشأن بالنسبة إلى دول عربية أخرى ادّعت أنها تؤول الديمقراطية لصالح برامجها التنموية أو لمجابهة «عدو الأمانة» متجاهلة أن التنمية الحقيقية لا تتم دون ديمقراطية وإن عدو الحقيقي المترص «الأمانة» هو الديكتاتورية.

إن دور التربية اليوم هو تقديم مفاهيم الديمقراطية المتعددة التي تختلف وفق ارتباطها بالظواهر التاريخية والمعاصرة، ولكنها في إطار هذا الجهد المعرفي مدعوة إلى ترسيخ جوهر الديمقراطية القائم على المشاركة في الحكم واتخاذ القرارات والتعددية السياسية والفكرية... بيد أن المهمة الأبرز للتربية.

تكمن في ربط الأفراد بواقعهم على نحو يجعلهم يدركون أن الحقيقة اكتشاف دائم ومتجدد وأنهم قادرون على المشاركة في صوغها تماماً مثل غيرهم، فهم أحرار إلى ذلك الحد وفرصهم متكافئة، ولا مجال لوصاية على أفكارهم في التحولات السريعة التي يشهدها المجتمع اليوم وتقدم البحوث والدراسات في مجال نمو الشخصية لفتت الانتباه إلى أن المدرسة مدعوة إلى القطع مع التكوين التراكمي ولم يعد من المسموح لها تجاهل ما يدور حولها من ثورة عميقة في هذا المجال

إن العلاقة بين التربية والديمقراطية وطيدة فهما متلازمان إذ لا ترسة بدون ديمقراطية ولا ديمقراطية بدون تربية. وطالما أن الديمقراطية هي حكم الشعب والتربية هي نقل جملة من القيم والمفاهيم والسلوكيات من جيل إلى جيل. فإن إحداها تفضي إلى الأخرى ذلك أن شعباً لم يتررب على الديمقراطية ولم يتجهها أفرادها لا يستطيع أن يمارسها وأن يحافظ عليها. من هنا تأتي أهمية النظر المتجدد في التربية من حيث أدواتها وأساليبها وأدوارها المنوطة بمهنتها ومن هنا يتبنى القول إن الديمقراطية تتحقق كلما كانت التربية وسيلة لها وأداة من أدوات تحقيقها فهي الطريق الذي يقود إليها ويفضي إلى ممارستها والدفاع عنها لذلك فإن التربية يجب أن تحظى بالعباية اللازمة في كل مجتمع يطمح إلى أن يكون ديمقراطياً «فلم يعد الأمر يدور بتاتا حول التساؤل مع أفلاطون حول شروط إمكانية تدريس الفضيلة مثلاً وإنما صار بالأحرى يتعلق بمعرفة كيف يمكن لنظام تربوي ما أن يجعل من كائن قاصر في الأصل كائناً بالغاً بلوغاً تاماً في إلهامه مساهمة في ما. بتعبير آخر كيف تكون الاستعداد للتربية» باستعماله كل شيء للتعبير عن استقلاله الذاتي أي عن قدرته على التفكير والإحساس والحكم والفعل بنفسه؟ (3). لكن النقطة الأهم في هذه المسألة. مسألة التربية والديمقراطية، هي تلك التي تحيل على آليات تحقق الديمقراطية وليس مجرد الوقوف على مظاهرها وتجلياتها. من هنا يمكن العودة إلى هذه المسألة للبحث في آليات اشتغالها للوقوف على أسباب إخفاق العرب في بناء مؤسسات ديمقراطية وتحقيق نظم سياسية ديمقراطية.

إن العلاقة بين التربية والديمقراطية ليست جديدة في الثقافة العربية، فقد ظهرت منذ بدايات النهضة مع المصلحين فلم يكن الضباط يسيرون سوى مرتباً رافعاً مع محمد علي باشا من مصر إلى باريس كما أن خير الدين التونسي كان مصلحاً لم يغفل دور التربية «فقد نظم التعليم من خلال إنشاء المدرسة الصادقية 1875 المعتمدة

المدرسة على حدّ عبارة لورث⁽⁶⁾. هنا يليي التعليم حاجة الأفراد إلى اكتساب مهارات تؤهلهم ليكونوا مجردّ تقنيين يجيدون الأعمال التي يكلفون بها.

لذلك فإنّ التربية في العالم العربي أمام تحدّيين: أولهما يتمثّل في إكساب الأفراد معارف، لا تكون كافية لمواكبة تطوّرات العصر فحسب وإنّما تكون إضافة إلى ذلك منصّة دوافع المتعلّمين قادرة على تأهيلهم لخوض غمار الحياة والمساهمة في تطويرها كلّ من موقعه. وبذلك تلبي التربية حاجة الأفراد الحيّاتيّة اليوميّة وتدفعهم عبر الفعل الواعي نحو آفاق معرفة أرحب تكون ذات جدوى لبناء مستقبل أفضل.

أمّا التحديّ الثاني فيتمثّل في إدراجهم ضمن سياق ديمقراطيّ يخوضون غماره أثناء التعلّم وذلك من خلال إطلاعهم على المفاهيم المتعلّقة بالديمقراطيّة وعلى نماذج من التجارب الديمقراطيّة في العالم ولوقوف على ما بينها من فروق وذلك بالتوازي مع تمويدهم على المشاركة الديمقراطيّة في جميع أطوار التعلّم وكافة مستوياته لتطوّر ممارسة يومية ترسخ لديهم وبفهم حارح بهوار المدرسة إلى كافة أنحاء الحياة.

ومواصلة عملها في معزل عن تأثيراتها. بل هي مدعوّة إلى أن تصبح «منشأة» منتجة للذكاء وقضاء لإعداد الناشئة والارتقاء بهم إلى مرتبة المواطنين القادرين على بناء كيانهم الشخصي والاجتماعي بمسؤوليّة واستقلاليّة⁽⁵⁾. ولكن كيف للتربية أن تنهض بهذا الدور في إطار مرجعيّة ثقافيّة تمجّد السلطنة. متجليّة في شخص الأب أو العرش أو العائلة لينتهي بها المطاف عند سلطة سياسيّة ترضى عنها بقدر ما تقمعها.

هذا الإشكال الذي يواجه التربية في علاقتها بالديمقراطيّة يمكن أن ننظر إليه من زاوية أخرى تؤكد ضرورة أن يكون الطريق إلى الديمقراطيّة «تربويّاً» فالتربية تؤسّس للفكر من داخل الإنتاج الاجتماعي إلى جانب قدرتها على الانفتاح على نماذج أخرى أثبتت جدواها وهو ما يؤصّل الديمقراطيّة في تربتها الاجتماعيّة ويحافظ على مبادئها الكونيّة

إنّ هذا الدور الذي تستطيع التربية وحدها القيام به هو الذي جعل السلطة دائماً تحاول بسط يدها على التربية فهي تريد إخراج الشعب من دائرة السلبية، تريد شعباً سلبياً همّ أفرادها أن لا يحرجوا وتدبر أن «س يريد أن يتحكّم في النفوس واعتبر علمه أن يتحكّم في

الهوامش والإحالات

- (1) ششوب (أحمد). علوم التربية، تونس 1988، ص 8.
- (2) التربية على حقوق الإنسان والديمقراطيّة في الوطن العربي، منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان 1992 ط 1، ص 112.
- (3) شاك (المصطفى): الحداثة والتربية، ترجمة: محمد سليم. السلسلة البيداغوجيّة، دار الثقافة - الدار البيضاء. ط 1، 1994.
- (4) الكبي (محمد علي) في النهضة والحداثة: سیراس للنشر، ص 42.
- (5) المركز القومي البيداغوجي: الشريعة التربويّة، عدده ديسمبر 2004.
- (6) التربية والمواطنة في العالم العربي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصاديّة والاجتماعيّة، تونس 2005، ص 71.

ثروة البشرية في ثورة النظرية

تاجي الحجلوي / باحث تونس

يتمتع الإنسان بطبيعة أصلية، وهو بالتعلم والتربية يكتسب طبيعة أخرى لأن التربية والتعليم من شأنهما أن يغيّرا هذا الكائن (3).

ولمعالجة هذه القضية نلجج من باب المفاهيم

1- في الجهاز المفهومي :

بالمرّة إلى الملتقى في التفكير العربي انطلاقا من منجزهم اللغوي بلقي أن معنى ركا تعني نشأ ورئي يوتي تربية بمعنى غذا ونما، وينطبق هذا المعنى على الولد والزراع (4). وطالما كانت الذات البشرية هي المعنيت بالتّوال التربوي فقد تضافرت الاختصاصات المعرفية واجتهدت في فهم هذه الذات وسبر أغوارها باعتبارها المتلقية للعملية التربوية.

وحول طبيعة الإنسان نسجت أفكار ووضعت نظريات وأقيمت مناهج لإحداث تطابق بين المحتويات التربوية وخصائص هذه الطبيعة طلبا للنجاحة في حركة التغيير التي تستهدف الشئ الاجتماعي والثقافي. «فمدارس التنظير التربوي مختلفة فيما بينها بسبب اختلاف المدارس التي ينهل منها هذا التنظير. فمن النظرة الأنثروبولوجية

التربية الديمقراطية زوج اصطلاحي أصيل ودخيل، يستوجب من المدارس تحديد ملامح كلّ طرف منه من أجل وضع إصبعه على ما بينهما من علاقات وشائج. وفي إطار هذا الزوج الاصطلاحي نتناول إشكالية نستنتجها من رحمة باعتبار العلاقة السببية الكامنة بين مقتضيات التربية والديمقراطية من جهة، وما يتولد عنهما، من جهة أخرى، من ثورة نظرية عليفة بالبنى الثقافية تعصب إلى تحقيق الثورة الحقيقية المتجسدة في بناء الذات التي تُعتبر أهمّ رصيد في بناء صروح الحضارة، علما بأنّ التعلم لا يقتصر على سنّ معينة أو مرحلة من العمر، بل هو عملية مستمرة ما استمرت الحياة (1).

وإذا كانت الثورة في العالم المتخلف الضعيف اقتصاديا واجتماعيا يثير الكثير من التساؤل باعتبار ربطها بالأنظمة والفوضى والتمرد على القانون، فإن الثورة المقصودة هي ثورة ثقافية تستهدف تحرير الإنسان وتوجيه طاقاته نحو الأفضل من خلال تغيير العالم الذي يعيش فيه (2). وحينئذ تمثل الثورة عملا تربويا تعليميا لأنها في جوهرها إنجاز ثقافي يؤطر وعي الناس ويذلل العقابيل التي تقف أمامهم وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم المختلفة والمتنوعة.

إلى النظرة الإنسانية إلى النظرة المعرفية إلى النظرة
التفعية» (5).

والحاصل أنّ موضوع التربية الأساسي هو
الإنسان، وهو ما حدا بأفلاطون إلى اعتبار الكفاية
التربوية في جمهوريته هي أساس التفاضل بين الناس
(6). وما ذلك إلا سعي وراء وضع الإصبع على هذه
الطبيعة، ومن ذلك تعددت الرؤى من اجتماعية إلى
نفسية إلى سلوكية. والمهم في كل هذه المقاربات
هو الاشتراك في نقطة مركزية هي حيوية الكائن الحي
الذي يُسمى بالذات والنفس.

إذاً كان علم النفس يركّز على الفرد فإن علم
الاجتماع يكشف عن جوانب المسألة في مستواها
العلائقي بين الجماعات في المجتمع البشري (7).
وطالما كانت العملية التربوية متحيّزة بمكان وزمان
فإنها بالضرورة ستثير موضوعاً تتقاطع فيه الأديان
والفلسفات والثقافات المختلفة وما تشتمل عليه من
قيم وعادات وتقاليد إلى جانب الأنكسار العلمانية
ونكمن خطورة هذا الموضوع في كونه أداة قتلى
بناء الفرد والمجتمع، فالتربية عمل له أسس ومناهج
وأهداف، إذ التربية عملية مفتوحة على المجالات
المعرفية الواسعة لمحاورة الافتراضات ومعالجة
المسلمات التي تقتضيها العملية التواصلية بين المرّبي
والمرّبي.

وللتربية دور أساسي في تشكيل المجتمعات أثناء
تحوّلاتها، إذ لا يمكن لهذا التحوّل أن يتحقّق إذا
لم يواكبه تحوّل في الوعي والأخلاق والعلاقات،
إذ بالتربية تسلك الطرقات الجديدة من أجل البناء
والتشديد. وبها تتحدّد النظرة العامة للعالم من خلال
تحديد معالم الشخصية داخل الوسط الاجتماعي (8).

وأما أفلاطون فيرى أنّ التربية استحضار الحقائق
الكامنة في التلميذ إلى وعيه طالما كانت النفوس

مائلة في عالم المثل، وساعتئذ كانت تتمتع بالمعرفة
التامة والشاملة بكل الأشياء إلا أنّ اتصالها بالأجساد
تسبب لها في التسيان (9).

وقد يتسع مفهوم التربية ليشمل فكرة التدريب
والتهذيب، ففي متلقي التربية نموّ طبيعي نحو المثل
العليا والحق والخير والجمال، لذلك رأى جون
جاك روسو (ت. 1778) أنّ مهمة المرّبي تتمثل في
الحماية المتزايدة من فساد مجتمع الكبار، والمدرسة
التاجحة هي التي تهذب المجتمع من الشوائب
كمخلفات الجهل والتدهور الأخلاقي. وبذلك
يتحقّق الكمال الاجتماعي الذي تهدف إليه الطبيعة
(10). وأما جون ديوي (ت. 1952م) فقد رأى أنّ
التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة
وهي عملية نموّ وتعلّم وبناء وتجديد مستمرّين لجملة
الخبرات الإنسانية المختلفة (11).

ولقد تعدّدت الاتجاهات التربوية واختلّت
باختلاف وجهات النظر لدى الإنسان من الاتجاهات التربوية،
فبعضها يهتمّ بالجسد ويعتبره عنصراً وضيعاً يجب
مقاومة نوازعهِ للتخلّص منها. وقد تفاوتت درجات
نورنها على كلّ ما يناقض الفعل التربوي، ومن هذه
الاتجاهات نشير إلى أنّ بعضها يعتبر المتلقي مستوعداً
للمعلومات عبر التلقين والتحفيز. والملاحظ أنّه كلّما
تركّزت التربية على الجوانب السلوكية والأخلاقيّة
كلّما جنحت إلى التفتّن في أساليب العقاب والتأديب
الشديد.

ومخطئ من يتكلّم عن التربية في مستواها المجرد
الإطلاقي دون تزييلها في المواضع الحافّة بها.
والمدرّس الناجع هو الذي يقدر الجوانب الاجتماعية
بعاداتها وتقاليدها ومشكلاتها، وحينئذ يستطيع
مزاولة عمله على أسس تتماشى مع طبيعة المجتمع،
ولاسيّما أنّ المدرسة في مفهومها الجديد لم تُعدّ

مجرد مكان لنقل المعرفة والأخلاقيات، بل أصبحت كذلك مجالاً لتنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والتعزف على مختلف مؤسسات المجتمع وما تقتضيه من سلوك (12).

وعلى هذه الشاكلة اتسعت دوائر الوظائف التي تضطلع بها المدرسة لتشمل الحفاظ على مقومات الحياة الإنسانية ومرتكزات الحضارة وما تحتوي عليه من كشوف واختراعات وأنماط سلوكية وأفكار ولهموم.

وهكذا يتجلى للناظر أنَّ العملية التربوية أصبحت تدير البيئة أهمية تضاهي الأهمية الموجهة للطفل، فهما عنصران متداخلان يؤثر الواحد منهما في الآخر. وهكذا أضحت العملية التربوية تفاعلاً حيوياً ودائماً بين الذات المفردة والسياق الاجتماعي الجاهض للتجارب الإنسانية، ومنه تتجلى الإمكانيات الفردية ضمن الإطار العام حيث تتحد للأهداف الجماعية وتتضافر الجهود لإنجازها على أوصاف أربع: من أجل جعل بعض المنظرين يستبدل مفهوم العملية التربوية بمفهوم الاستراتيجية التربوية، بما هو مفهوم يتسع لاستيعاب تجارب الحاضر والماضي والمستقبل، وفق التصور الذي يعتبر أنَّ الإنسان معني بالتربية منذ ولادته إلى آخر يوم في حياته إن في الأسرة أو في المدرسة أو في المؤسسة أو في المجتمع، حتى أنَّ المفكر بيرر فيرثيرو يذهب إلى أنَّ مصطلح يداوجيا الذي يعني فنَّ تعليم الطفل لم يعد كافياً بفرده على احتواء مفهوم التربية وعليه فإنَّ مصطلح اندراوجيا وهو ما يعني فنَّ تعليم الإنسان يجب أن يعاضد المصطلح الأوَّل (13).

وعموماً فإنَّ من عوامل نجاح العملية التربوية التسلح بنظرة شاملة تلم شعث قضايا المجتمع المعيشة المتعلقة بالفرد والمجتمع لأنَّ التربية

في مفهومها الشامل نظام إنساني يضطلع بوظائف حضارية: فكراً وثقافة وأخلاقاً لأنها تنقل الخبرات والمعلومات والمهارات والمعارف الإنسانية لتنمية القدرة على الخلق والإبداع. ولاسيما إذا اعتمدت على الطرق النشيطة الناهضة على العلاقات الأفقية. إذ تعزف الطرق التربوية الحديثة عن أساليب البيانات وتستبدلها بالأساليب الحوارية.

وعندما تشترك المناهج التربوية في الأنصاف بالتورية مع المواضيع المتناولة ضمن البرامج المدرسية فإنَّ المدرسة تتحول من مجرد الاضطلاع بوظيفة ترسيخ المعارف ونقلها من جيل إلى جيل إلى نقل المهارات الأساسية والتي على رأسها مهمة أن يتعلم المتلقي كيف يتعلم وكيف يفكر وكيف يحيا (14) إذ المجتمع كيان حيّ تتحكم فيه القوانين العامة التي تتحكم في كل كائن معني بالولادة والنمو والمرت.

إنَّ التغيير في المنظرين والمنظرين يجمعون على أنَّ التغيير الاجتماعي (15) إنما يتم عبر تغيير الأفكار، والأفكار هي المعبر الأساسي لإحداث الثورات الثقافية والاجتماعية مما يضيق الخناق على محتكري السيطرة على المستقبل ويشير في الدارسين السؤال التالي: إلى أي مدى تظل سيطرة الكهنة والعرفان والسمرة وأهل التنجيم على الزمن الآتي. والحال أنها عملية موطقة للتحكم في مصائر الشعوب، في حين أنه المجال الحيوي للدراسات الاستراتيجية والاستطلاع المبني على المناهج والنتائج العلمية التي ينبغي على الأنظمة التربوية الناجعة أن تتحلى بها من أجل إحداث التغيير الإيجابي الماسك بخبرات الماضي وحيوية الواقع واحتمالات المستقبل من أجل النهوض والقوة ضد أعداء الإنسانية الثلاث: الفقر والجهل والمرض.

إنتاج أنظمة اجتماعية وسياسية تهيكّل حوائط حياتنا وتنظمها كـفكرة الديمقراطية، وهو المصطلح الثاني المشكّل للروح الاصطلاحي. فما هو المعنى الذي يفيد؟

الديمقراطية :

كلمة لها جذور يونانية تعني سلطة الشعب أو حكمه لأن القيادة إذا كانت فردية متعزدة تعتمد دائما إلى فرض آرائها وأفكارها وتصوّراتها على الأفراد والجماعات فهي محكوم عليها سلفا بالخيب والفشل لأنها في الواقع حالة متسلّطة تشيخ احترامها بالرعب والقمع ولا رصيد لها من الجماهيرية .

وتشتم هذه الذات بالروح التقديرات التي لا تقنع بالواقع الكلاسيكي بل تستعين بالأنظمة التربوية لخلق الوعي الفعّال حتى تتضح الأهداف، «ولعلّ من نافلة القول أن نوّكد أنّه لن يكون هناك إنجاز إنساني ما لم تتضح الأهداف (17). (الواعي) الوعي العميق وانفصحت الأهداف من الرغبة الموائمة في التحرّر تشيع في النفوس قوة الإرادة لأنّ اللّهي لا يستطيع أن يتحرّر لا يمكن لأحد أن يحرّره فعلية التحرّر حينئذ عملية ذاتية بالأساس.

إنّ الديمقراطية تعني شكلا من أشكال السلطة والتنظيم السياسي الذي يهضر على قول الأقنية يراي الأغلبية. ومن مقوماتها: مبدأ الحرية والفصل بين السلطة التنفيذية والتشريعية والفضائية (18).

وتعدّ الديمقراطية صفة موجعة في جسد الشمولية والقمع لأنّ الحرب الباردة قد أعلنت موتها ونعاهها الإنسان الحرّ يسقوط جدار برلين وولّى الاعتقاد أنّ زوال الطبقة والفوارق الاجتماعية هو العلامة الفارقة الدالة على نهاية التاريخ عموما فإنّ من المفيد الوقوف على القواسم التي تتروى من التربية والديمقراطية.

إنّ تربية على هذه الشاكلة تشتم بإيجابيات عديدة تتجاوز التصرّو المتمثّل في أنّ المجتمع تقوده المركبة الوحيدة الضامنة للنجاح، وهو ما يشدّ إلى التصرّو الأحادي للقائد الحاكم المستبدّ، ممّا ينافي الشراكة والديمقراطية، إلى إمكانات واحتمالات نهتم بصقل الشخصية الفاعلة المنتجة للأنما الفكرية الإيجابية Cojito Actif.

إنّ هذه الأنما كفيلة بإنتاج ما يحمي الإنسان من كلّ غوائل الجمود والتكلّس والتقيّد بالأغلال بما يغرسه من مقومات الشخصية الأصلية.

وبما أنّ درجة التغيّر الاجتماعي والفكري والتفسي أقلّ سرعة من التغيّر المادي، فإنّ مسؤولية المثقف تضاعف إزاء مراجعة المناهج التربوية لملاءمة المتطلبات المتغيرة في كلّ آن من جهة وللترسيخ من وتيرة التحوّلات الاجتماعية من جهة أخرى.

إنّ مقولة أنّ الإنسان ابن بيئة مقولة إستجابيّة إلى دواعي نهضت في فترة سبقت المرحلة التي يعيشها الإنسان الزّاهن في الألفية الثالثة للميلاد، ولكنّ هذه الدواعي اضمحلت مع العوسمة ومع ليعو انفسى الهائل، فأضحى الإنسان ابن عالمه الأشمل الذي هو الكون، وحينئذ لم يعد كافيا من التربية أن تخلق شخصية تشارك في حركة هذا التحوّل وتقتصر على مجرد الانخراط فيه، وإنّما تنحو إلى من يقوده ويهيكل استراتيجيته التي تتمحور حول الإنسان مفهوما ومثلة ووظائف لأنه معيار التقدّم. فالحضارة لا تبنى بتقدّم جوانبها المادية فحسب بل تبنى بالأرصدة البشرية بما فيها من معارف وأخلاق وضمائر، يقول أحمد عليّ الفيش: «إنّ حضارة أيّ شعب من الشعوب ليست مسألة اقتصادية فحسب، بل هي مسألة اجتماعية إنسانية في أعماقها» (16). وهذه المسألة تتجسّد في أقصى صورها فيما توصّل إليه العقل البشري من

علاقة التربية بالديمقراطية :

فما علاقة الديمقراطية بالتربية؟ وهل بينهما وشائج؟ وهل تكون التربية ديمقراطية؟ أم أن الديمقراطية في حد ذاتها تربية؟

إذا كانت التربية تركّز الاهتمام على بناء نظام معرفي وثقافي وأخلاقي، فإن الديمقراطية تُعنى بتركيز نظام اجتماعي وسياسي. وإذا بهذين النظامين يتّسمان بطاقة خلاقة إن في مستوى المواضيع أو المفاهيم أو المناهج تحقيقاً للثورات الخلاقة في سبيل الوصول إلى بلورة معالم ثروة لا تنفد هي ثروة الذات المبنية بناءً ثورياً.

إن الأنظمة التربوية المشبعة بالروح الديمقراطية تتجاوز اعتبار المتلقي مجرد مستودع للمعارف أو مجرد بنك لتخزين المعلومات حيث يقل الوعي بالعالم الخارجي وينعدم التمتع في الواقع المعيش، وإنما تعتبر أداة جوهرية من أدوات الحياة المتغيرة بين جدل الافتراض والواقع، إلا المعرفة مُعين أساسي للفرد من أجل بناء شخصيته وتكثيف نجاته (19) في جميع الأدوار الاجتماعية والسياسية والثقافية، فالتربية الديمقراطية حينئذ إعداد وتدريب أكثر منها حشو وتحفيظ، فهي تركيز على الكيف أكثر من الكم. ومن أبرز الثمار المنجزة عن شيوع الروح الديمقراطية هي توطيد كلّ ذات مشبعة بها على القدرة على تغيير العالم نحو المصير الإنساني الأمثل.

إن هذه التربية تشتم بالانفتاح وبذلك تُعدّ فناً لتدريب العقل البشري على الانفتاح لامتلاك العالم، إذ العقل - حسب عبارة جون ديوي - ليس كياناً ثابتاً بل هو عملية نمو مستمر (20). وحسب هذا التصوّر تظل الحياة ردة فعل للتربية والتعلّم.

إن التربية الديمقراطية تفسح أمام المتعلّمين المجال الكفيل لأن يُخطّطوا لأنفسهم الخاص. فمن ثمار الديمقراطية نلمي الحرية التي هي المؤهل الوحيد لأن تكون صاحبة السلطة الفعلية. والحرية في العملية التربوية تضمن تفتح الشخصية ونموها الطبيعي المجاني للقمع والاضطهاد، فأفلاطون يرى أن العقل المتعلّم إذا كان محكوماً بقيود العبودية فهي حالة تجافي العملية التربوية، ومصادق ذلك ما ذهب إليه من الاعتبار أن الدرس الذي يدخل إلى النفس قسراً لا يمكث فيها (21).

إن هذه التربية التي تنشأ في فضاء ديمقراطي تنطبع بالحوار وتتسم بسماته تكون مشبعة بالروح النقدية، وهذا الروح شرط أساسي للإبداع الفكري إذ الحوار شرط التواصل الإيجابي والاتصال، هو جوهر العملية التعليمية والتربوية إذ «التعليم الحق هو الغادر على حلّ التناقض في علاقة المُربي والمُربّي وهو الذي يجعلها مشاركتين في عملية واحدة» (22). ولا تفلح هذه التربية بالتنظير وإنما تجنح بالأجيال إلى الانقراض بالفعل في الممارسة لأن الممارسة تنشي القدرة على الفهم والاستيعاب، فقيمة الفكرة تجد لها ظلاً وامتداداً في الواقع المعيش. إذ التجربة وحدها هي الكفيلة بتحقيق اكتمال المعرفة وارتقاء الوعي بحقائق الأشياء إلى درجاته العليا. إذ النظرية دون تجربة جوفاء. والتجربة دون نظرية عمياء على حدّ رأي كانط.

وهكذا نخلص إلى أن الحرية هي شرط الوعي بالذات، وهذا الوعي شرط إنتاج الشخصية المتوازنة والتربية الديمقراطية تحترم الإنسان الواعي الذي يتجاوز بوعيه التربية القديمة ذات المنظور الضيق الذي ينحصر في العناية بالطفل إلى استراتيجية التربية الشاملة المتعلقة بكل شؤون الإنسان، وهو بمقتضى ذلك يشعر بأقصى درجات التحرر، علماً بأن العربي

والزّعة الاستهلاكية وإطلاق الطّاقة الإبداعية للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتّجريب والتحليل والتّطبيق وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه وضرورة متّعة بممارسة هذا الدّور (24). وإذا كانت نسبة الأميّة مرتفعة في الأوساط النّامية فإنّ المظومة التربويّة ستكون في هذه الحالة التخفيف من نسبة هذه الآفة ذات الدّرجة المرتفعة.

إنّ التّربية تمثّل القاعدة الأساسيّة للنّشاط البشري في المجالات الإنتاجيّة والاستثماريّة، ومن ثمة تساهم في مشاريع التنمية وبرامجها. وهي التي تخلق طبقة مثقّفة عاملة مؤهلة للتّطوير الاجتماعي والسياسي.

وأما الديمقراطيّة فمن شأنها أن توفر السياسات والمخططات والأهداف المتعلّقة بالمسألة التربويّة تعميقاً للدّعي بالفضايا الحقيقيّة والتّحدّيات الأساسيّة وتجنّباً للممارك الوهميّة المفتعلة، وكلّ ذلك يساهم مساهمة فعّالة في خلق المواطن القادر على تمثّل قيم المواطنة النّاعمة على الموازنة بين الحقوق والواجبات أخلاقاً وعطاء تأثيراً وتأثراً.

ومن مستلزمات التّربية أنّها تحتاج إلى إدارة حكيمة تضبط البرامج وتضع المخططات والمناهج إيماناً بتطوير الأوضاع الثقافيّة. في حين أنّ الأمر في البلدان الضعيفة تربويّاً وتعليميّاً يقوم على شعار: من فشل في التّربية ينجح في الإدانة، والحال أنّ الإدارة تستوجب عقولاً من أجل تجنّب العلاقات الدّائيّة والمصالح الآنيّة.

وعندما أضحت المؤسّسة التربويّة لا تفي بالحاجة لدى الشّباب عزفت الأجيال عن الدّرس والتّدرّس وهو تغتير اجتماعي كبير، فمنزلة المدرّس العربي كانت في أزمنة غابرة ذات شأن، وتدرّجياً باتت على هامش البنى الاجتماعيّة (25).

الذي يستحقّ هذه الصّفة هو الذي يتمنّع بقدره الإنجاب الرّوحي لغیره من المتمنّعين بالقدره على التّهوّس بعمليّة التّربية عبر تجديد المناهج وتغيير الرّؤى إزاء العالم، وتبعا لذلك تتجدّد حركة التاريخ مكبّرة بذلك قواعد الجمود والتّكلّس، حيث تتحقّق الدّئات وعيا ووجودا، وفي المقابل نلغي انسحاب الفرد واستقلّته علامتين لخراب الحضارة ويؤسها، فالإنسان محور الشّرائع والأعراف والأديان عبر العصور

إنّ المهمّة الموكولة للتّربية التّوريّة بالإضافة إلى بناء الدّئات هي تجميع ما في الوجدان القومي من طاقات فكريّة وسلوكيّة حلاّ للآزمات السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة من أجل تدشين أطوار من التاريخ مركّزة على الأئسنة ذات العوالم المخاليّة من الأوهام ويران الجهل. إنّ عالم الإنسان الذي لم نحاول اكتشافه حتّى الآن، حيث يكون الإنسان حرّاً طبق الإرادة (23). وهكذا تكون الّنا الفكرية فعّالة وغلافة Cojito actif، وخلاف ذلك في الأنظمة الكليانيّة حيث تسود التّربية المشوّقة المعفّرة إلى الحوار والحرّيّة، وتكون الدّوات كلّها أصداء للمستبدّ وفيها تكون الدّئات الفكرية انعكاسا له: طاعة عمياء له وتشبّها به وخوفا منه Cojito réflexif.

إنّ التّربية ليست معزولة عن الأنظمة الاجتماعيّة والسياسيّة، فإذا كان النّظام تزعم الأمر وتحكّم في الأوضاع التربويّة بقيادة النّظام السياسي تخطيطا ومراقبة وتصحيحا للمسالك الثقافيّة كما وكيفّا، وهكذا تضحي الاستراتيجية التربويّة أداة فعّالة في خدمة التّمتيّة الشّاملة بالاستفادة من العلم والتّقنيّة.

على هذه الشّاكلة يساهم النّظام التربوي في تعديل القيم كحبّ العمل ودعم الاستقلاليّة في التّفكير والموضوعيّة في التّصرّف ونبذ الاتّكاليّة

خاتمة :

لنا أن نخلص من كل ما سبق إلى أن التربية السليمة نهوض على تدعيم الكفاية التربوية الذاتية تحقيقا لرفع المستوى التعليمي ودعمها لأرصدة القيم وخدمة لرأس المال البشري الذي ينبغي أن يتمتع بالأولوية الكاملة، «فاستراتيجية التنمية يجب أن تنطلق من اعتراف بأولوية العنصر البشري فلا يضع هذا في ترجمة التنمية بالمعنى الاقتصادي الصرف أو في ظل المشاريع المادية الضخمة» (26). فالنظم التربوية هي المعيار الذي تقاس به درجة التقدم الحضاري ولا يمكن الحديث عن ازدهار المجتمعات وتطورها مادامت اقتصاديات التربية متدهورة بالقياس إلى الدّاخل القومي باعتبار أن التربية تؤهل كل أفراد المجتمع ليصبحوا مواطنين من أجل التسرع في نسق درجة التغيير نحو الأفضل إذ اسر به الثورة تحارب الجمود وتعطي القيمة الحقيقية لبلوغات وإدم الهوة الفاصلة بين الأنظمة التربوية من جهة ومجالات المجتمع من جهة أخرى وتذلل الفوارق بين الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية. وقد يكون الحل في النظرة التربوية ذاتها.

والجدير بالملاحظة أن التعليم قد يكون عدو نفسه في تكريسه الذهنية التي تعتبر من لا ينجح في الدراسة فاشلا في الحياة وهي مسألة تحتاج إلى نظر وتصويب، إذ المجتمعات المتقدمة هي التي تبذل برامجها التربوية وتستبنتها في ضوء نموها الاقتصادي والاجتماعي بدلا من أن تستوردها بضاعة مجزاة.

إن آثار الأزمات التي تعاني منها النظم التعليمية مدبرة للمجتمعات بما تحتله هذه النظم من قيمة تنموية، لذلك وجبت الدقة في التخطيط وضبط البرامج ورسم الاستراتيجيات. وعموما فإن التربية لا تستطيع أن تحقق أهدافها ما لم تتم على أسس سياسية قومية تضمن الفرص العادلة وتحترم الفرد وتقبل المصلحة العامة على الأناية الضيقة، إذ لا يستقيم الجانب التربوي بمفرده، والحال أن التركيبة الاجتماعية مختلة ومنعزعة كما لا يستطيع وحده الإصلاح بسعة تنمية دون التفاعل مع القطاعات الأخرى، وبكفي للنظرية الثورية فخرا أنها أساس التنشيط الثقافي ولواء البناء النفسي والسلوكي وعامل أساسي من عوامل تحريك الشواكن في المناهج التربوية والتعليمية.

المراجع مرتبة ألفبائياً:

- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1967.
- أعلامون، الجمهورية، ترجمة حنا خباز، دار القلم، بيروت، ط2، 1980.
- ماولو فرايري، تعليم المفقورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، ط1، 1980.
- جورج إم عازدا وريوندجي كوسيني بمشاركة مجموعة من الكتاب الآخرين، نظريات التعلم. دراسة مقارنة (الجزء الثاني)، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، عدد 100، الكويت، 1986.
- حسن حنفي، دراسات إسلامية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1982.
- سعد مرسي أحمد، تطوّر الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، 1976.
- روزنتال ويوردين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، مراجعة صادق جلال العظم وجورج طرايشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط4، 1981.
- عبد المعز عبد الله الحلال، تربية البسر وتحلّف التنمية. مدخل إلى دراسة النظم التربوية في أقطار الحبرية العربية المتحدة للتقطة، سلسلة عالم المعرفة، عدد 91، الكويت، سنة 1985.
- الغيش أحمد علي، أصول التربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، ط1، 1980.
- الهيئة الدولية للتربية، تعمد سكوت، ترجمة حسن بن عيسى، نشر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1976.
- مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة عمر كامل يستاق، رعد الصبور شاهين، 1970.
- ابن منظور، لسان المعنى، مع 1000 دار (أبجديات) العربي، بيروت، ط1، 1970.

Adolphe Meyer, The development of Education in the Twentieth Century (second Edition) New York, Prentice Hall, Inc. 1950

- 1) جورج إم غلزدا وريكوندجي كوسيني بمشاركة مجموعة من الكتاب الآخرين، نظريات التعلم: دراسة مقارنة (الجزء الثاني)، ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، عدد 108، ص 5.
- 2) صالح باولو فرايري في كتابه "تعليم المقهورين" هذه الفكرة معالجة مستفيضة. انظر مثلا ص 8.
- 3) سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ص 91 وما بعدها.
- 4) ابن منظور، لسان العرب، مج 14، مادة ربا، ص 307.
- 5) عبد العزيز عبد الله الحلال، تربية اليسر وتخلّف التنمية، عالم المعرفة، عدد 91، سنة 1995، ص 101.
- 6) أملاطون، الجمهورية، ص 65 وما بعدها. وص ص 114-115.
- 7) انظر ما كتبه محمد علي الفيش في هذا الصدد ضمن كتابه "أصول التربية"، ص 1.
- 8) الموسوعة الفلسفية، إشراف م. روزنتال و ي. رودين، ص 120.
- 9) انظر أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص 195.
- 10) انظر أحمد علي الفيش، أصول التربية، ص 14.
- 11) Adolphe Meyer, the development of education in the twentieth Century, p1
- 12) محمد علي الفيش، أصول التربية، ص 10.
- 13) للجنة المذولة عربية، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، ص 1-11.
- 14) أحمد علي الفيش، أصول التربية، ص 80.
- 15) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 11 و 9 وما بعدها.
- 16) أحمد علي الفيش، أصول التربية، ص 11.
- 17) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 14.
- 18) روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفية، ص 210-211.
- 19) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 51.
- 20) William Bryd, The History of Western Education, p 404
- 21) عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، ص 70.
- 22) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 71.
- 23) انظر حسن حنفي، دراسات إسلامية، ص 101.
- 24) عبد العزيز عبد الله الحلال، تربية اليسر وتخلّف التنمية، عالم المعرفة، عدد 91، سنة 1995، ص 15.
- 25) م. ن، ص 181 وما بعدها.
- 26) م. ن، ص 174.

دور المجتمع المدني في تفعيل الاتحاد المغربي

عبدالله تركماني / سوري، مقبر بنونو

بعضها، أياً كانت حياراتها الفكرية والسياسية، أن تكون أكثر إيجابية في الإيمان بالمصير المغربي المشترك إبداعاً ومبادرة. ذلك أنّ أي عمل جاد يصب في ذات الاتجاه له أثره ووقعه في نفوس شعوبنا سواء أكان عملاً أكاديمياً أو تظاهرات ثقافية وتضامنية ورياضية واقتصادية أو استثمارات تنمّي الثروة وتوظف طاقاتها وخبراتها.

وبمن شك أنّ رياح ربيع الثورات العربية أثرت بشكل كبير على المنطقة المغربية: سقوط نظامي بن علي ومطهر القذافي بكل من تونس وليبيا، وإصلاح دستوري مهم في المغرب، وحالة من الحراك الاجتماعي والسياسي بمرورياتها والجزائر أيضاً. وفي ظل هذه المتغيرات، بغض النظر عن تأثيرها في كل بلد من بلدان المغرب العربي الخمسة، فإن ما هو مؤكد أنها ستحيي حلمنا كبيراً لدى الشعوب المغربية في اتحاد مغاري يتوفر على كل عوامل النجاح والتكامل الاقتصادي والبشري ووحدة التاريخ والمستقبل والأمال أيضاً.

التحولات الدولية والبحث عن حلول توافقية

تعتبر منطقة المغرب العربي إحدى الساحات الدولية الأساسية التي يجري عليها اختبار الرهانات الاستراتيجية العالمية المعقدة، بسبب موقعها الجيو - استراتيجي الهام. حيث تضع الجغرافيا المنطقة في قلب التوازنات

في العقدين الأخيرين شغل المجتمع المدني حيزاً واسعاً من الخطاب المغربي، والسؤال الذي أحاول مقارنته في هذه الورقة يدور حول الدور الذي يمكن أن تقوم به منظمات المجتمع المدني في تفعيل الاتحاد المغربي.

لقد رافق تأسيس الاتحاد مروراً بمرور وضوحاً وانتظارات واسعة في أوساط الشعوب المغربية، باتجاه تجاوز مختلف الإكراهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تبرز فيها دول المنطقة. لا يمكن أكثر من عقدين على توقيع ميثاق مراكش. جاءت الحصيلة هزيلة وصادمة، بفعل الجمود المؤسساتي والسياسي للاتحاد وعدم تفعيل مختلف الاتفاقات المبرمة، وعدم اتخاذ مبادرات شجاعة على طريق تفعيل مؤسسات الاتحاد.

ولئن كان من الإنصاف عدم تجاهل جهود مخلصية واجتهادات موفقة أنها ساسة ومناضلون ومتفانون وحتى مواطنون عاديون مكنت من تحقيق ما نُحْصيه في وصيد البناء المغربي، فإنّ ذات الإنصاف يحتم الاعتراف بأنّ الشُّجْعان لا يرقى إلى طموحات من ضحوا بحياتهم لغاية «الاستقلال من أجل الوحدة» ولا يستجيب للتحديات المشتركة التي تواجهها الشعوب المغربية رهاً.

ولا شك أنّ للشعوب مسؤوليتها التاريخية في زمن المجتمع المدني وتكنولوجيا الاتصال المتطورة، وعلى

كما أنّ نزاع الصحراء الغربية يشكل آخر مخلفات الحرب الباردة في المغرب العربي، وبين نقطتين متباعدتين وموقفين متعارضين، بين الجزائر والمغرب، تراوح القضية مكانها لأكثر من ثلاثة عقود. وبرغم أنّ الدولتين تواجهان مخاطر مشتركة مع تزايد خطر الإرهاب، إضافة إلى مصلحتهما في تنشيط الاتحاد المغاربي، وهو ما يدفعهما باتجاه التقارب والتعاون لحل المشكلة الصحراوية، إلا أنّ تمسك كل طرف بموقفه أدى إلى استمرار حالة الجمود الحالية.

وتعد السنوات الخمس عشرة المقبلة مليئة بالأخطار والتحديات بالنسبة إلى الدول المغاربية، إذ سيقدّر عدد سكانها الذين لم يبلغوا سن الخامسة عشرة بشعابين مليون نسمة، ما يجبرها، في المدة نفسها، على إيجاد 34 مليون فرصة عمل للحفاظ على المستوى الحالي للبطالة، وأكثر من 53 مليون فرصة عمل إذا أردت اللحاق بمعدل التشغيل في دول الاتحاد الأوروبي.

كما أنّ منطقة الساحل والصحراء، من خلال الإحباط الهائل للحارات، تتقدم واجهة الاهتمامات. فكما حدث في الدول المغاربية خطوة باتجاه تفتت الأجواء فيما بينها، وتصفية المشاكل العالقة، خطا الإرهاب خطوات على صعيد الانتشار، وتنسيق العمليات، وترسيخ قواعده، ومضاغفة إمكانياته، على امتداد الساحة المغاربية طولا وعرضا، وصولا إلى الصحراء الكبرى عبر مساحات وعرة وشاسعة، تخترق أراضي دول الشريط الساحلي وعلى وجه الخصوص مالي والنيجر والسنغال.

وهكذا، لم يعد معقولاً ولا مقبولاً، ونحن نشاهد ما يجري في العالم من تقديرات، أن نواصل التعامل مع قضايانا التاريخية وإشكالاتنا السياسية بالطرق التي أوصلتنا إلى ما نحن فيه اليوم. فهل يُعقل أن لا نقيم النخب السياسية المغاربية، خاصة في الجزائر والمغرب، اليوم تميزاً بين شروط نشأة وتطور أزمة الصحراء الغربية في لحظات تشكلها، وبين ما لها الراهن في علاقاتها بمتغيرات الجارية، سواء في المغرب الكبير أو في العالم ؟

الدولية المقبلة، من حيث كونها تمثل امتداداً حيوياً للمجال الأوروبي، وبوابة رئيسية للقارة الإفريقية وللدائرة الشرق أوسطية. كما تتوفر المنطقة على كامل المقومات والميزات الكفيلة بتأمين نجاح اتحادها، نظراً للفواصم المشتركة التي تجمع بين شعوبها.

ولكن أمامنا أسئلة جديدة ومتغيرات جديدة، تتطلب تشخيصاً جديداً للواقع المغاربي، بهدف بلورة اقتراحات مناسبة للمعطيات الراهنة. فالدول المغاربية مطالبة بمزيد من مجابهة إشكال التعبير الديمقراطي، للتمكن من استيعاب ديناميات التحول الجارية في قلب مجتمعاتها، والتعاطي المجدي مع التحديات السياسية والاقتصادية المحلية والإقليمية، وهو الأمر الذي يستدعي الدفع بمشروع الاتحاد خطوات إلى الأمام من أجل تعزيز آليات التعاون الإقليمي بما يخدم مصالح شعوب المنطقة.

أهم التحديات في المغرب العربي :

إنّ أكبر التحديات، التي تواجه منطقة المغرب العربي، تكمن في عدم قدرة الاقتصادات المحلية على توفير فرص عمل كافية للشباب، ومخاطر الهجرة غير الشرعية نحو دول شمال البحر المتوسط، وارتفاع معدلات الفقر، إذ يقدر عدد الفقراء بنحو 18 % من مجموع السكان وكانت هذه النسبة لا تتجاوز الـ 12 % في بداية تسعينيات القرن الماضي. وتواجه دول المغرب العربي مشكلة بطالة تقدر بين 12 و 22 %، ويصل حجم دينها الإجمالية إلى 70 بليون دولار.

لقد أظهرت إحصاءات اقتصادية أنّ دول الاتحاد المغاربي تخسر نحو عشرة بلايين دولار سنوياً، ما يعادل نحو 2 % من ناتجها القومي الإجمالي، بسبب غياب التنسيق في المواقف الخارجية، وتضرر قيام سوق مغاربية مشتركة، واستمرار الاعتماد على الأسواق الأوروبية في تسويق الصادرات واستيراد المواد الضرورية.

المجتمع المدني وعودة الروح إلى الحراك الشعبي :

لا شك لدينا أن الانتعاش النسبي لنور منظمات المجتمع المدني يمثل عودة الروح إلى ركن أساسي من أركان الحراك الديمقراطي، ولذا فمن الأهمية بمكان أن نتقّل الأحزاب السياسية، في السلطة والمعارضة، عن عقلية الوصاية، وأن تتجه هي نفسها إلى إكساب عملها السياسي أبعاداً اجتماعية أعمق. إذ أنّ العلاقة بين العمل السياسي وبين العمل في مجال المجتمع المدني هي التي يمكن افتراضها بين السياسة وبين الشروط المتحصرة لممارستها، إذ أنّ منظمات المجتمع المدني تحاول أن تقوم بكبح جماع الميكانيكية في الممارسة السياسية وتقييدها بضوابط قيمية معيارية تهذيب السياسة وإخراج منطق ممارستها من المنطق الانتهازي، المتمحور حول المصلحة فقط، إلى المنطق الحضاري الذي تصير فيه السياسة فعلاً مؤنساً تتكامل فيه الأدوار بين الأحزاب السياسية وسلطات الدول ومنظمات المجتمع المدني.

وثمة جانب آخر من العلاقة بين الأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني في تونس يمكن طرحه حديثاً للعمل السياسي الديمقراطي، ذلك أنه كلما نجح العمل في جبهة المجتمع المدني لانتزاع حقوق الفرد والجماعة، وضمان حريتهما وكرامتهما في وجه أية سلطة وفرض حدود قانونية لتدخلها، أسفر ذلك عن ميلاد المواطنة بمعناها المعصري، وعن تكريس السلطة كعقد اجتماعي متوافق عليه، وحول السياسة إلى قضية عامة لا تحتكرها النخب بل يتناولها الجميع. ويتعبّر آخر حين يعاد الاعتبار للمواطن تعاد هيكلية السياسة والعمل السياسي، بما فيها التطلع إلى تفعيل الاتحاد المغاربي، إذ يكف الإنسان المغاربي عن أن يكون مجرد رقم في الساحة السياسية وفي المجتمع، ليصير إنساناً كامل العضوية في مجتمع المواطنين الأحرار.

ومن المؤكد أنّ منظمات المجتمع المدني هي - في المحصلة - جزء من الحراك السياسي العام في المجتمع،

إنها جزء من حيث الفعلية السياسية ومن حيث بعض الأدوات وقوى الضغط التي تعتمد في عملها، لكنها أكبر من الجزء إذا عالجنا علاقتها بالعمل السياسي من زاوية الأهمية التي يكتسبها وجودها، وطبيعة التأثير الذي تمارسه على العمل السياسي. إنها عنصر جذب نحو توحيد المواقف وإعطاء العمل السياسي بعداً ثقافياً إيجابياً يمنحه الشرعية الشعبية الواسعة.

كما أنها تشكل أداة هائلة للتغيير الاجتماعي والسياسي، هذه الأداة يمكن أن تصبح أكثر عطاء وأكثر قدرة على القيام بالمهام المنوطة بها (التعبئة، التأطير، الاقتراح، الضغط... الخ) إذا ما تمت تسميتها وتحسين أدائها، وبكلمة واحدة تقوية قدراتها.

لقد شهد التاريخ المغاربي المعاصر عدة فعاليات حزبية ونقابية ومهنية وثقافية بلورت، عبر مبادرات مغاربية، مظاهر تلاحم وانصهار في معارك مشتركة. فقد كان هناك اتحاد نقابات المغرب العربي الذي استنهض الوعي على أثر اغتيال الزعيم النقابي التونسي فرحات حشاد، وكان هناك اتحاد المحامين المغاربة الذي رافع في قضية أحطاف رعاء وقادة الثورة الجزائرية. وكان هناك اتحاد نقابات المغرب العربي الذي قام بدور ثقافي مهم في تقاليد المهوم الثقافية وربط المغرب العربي بالشرق، ثم كان هناك الاتحاد المغاربي الذي انبثق عن معاهدة مراكش لعام 1989، لكن تجربته اعترافاً بالمزيد من التشرذم والجمود بسبب خلافات سياسية ألفت بطلانها على المنطقة برمتها.

وباعتبار فكرة الوحدة متجذرة في وعي المغاربة، فإن الفكرة التي تقدم بها الوزير والمشتار المغربي محمد القباچ في خلق «سفينة الوحدة المغاربة» مباشرة بعد قمة مراكش التاريخية، وعرفت الفكرة تجسيدا واقعياً، بتنظيم رحلة الوحدة على متن سفينة مراكش وقد ضمت نخبة من أبناء المغرب العربي من مفكرين وأدباء وأصحاب قرار وسياسيين وممثلي مجتمع مدني، وعبرت بهم الشاطئ المغاربي المتوسطي ورست بهم في موانئ طنجة وتونس وطرابلس دون جوازات

سفر. وكانت الأطوار البديع لمعقد لقاءات وتبادل الآراء والافتراحات والتطلعات المستقبلية حول مختلف جوانب الوحدة المغاربية وحول السبل والوسائل الكفيلة بدعمها، لا سيما على مستوى المشاريع التنموية.

إنّ سفينة الوحدة قد نجحت في خلق الروح المغاربية المعينة لبناء ودعم الاتحاد المغاربي، ويمكن الجزم بأنّ السلوك والأخلاق العالية التي سادت وطبعت الحياة اليومية على ظهر سفينة الوحدة، التي يحكيها إلى الآن نخبة من المغاربة الذين شاركوا في رحلة السفينة، هي تجسيد بالغ لقدرة واستعداد كل مكونات الشعوب المغاربية، إذا أعطيت الفرصة للتمازج والتعايش والتعاون والتساكن والبناء المتكامل، تتجه نحو تفعيل الاتحاد المغاربي.

ومن أجل إنجاح مساعي هذا التفعيل، أما حان الوقت لأن تبادر قوى المجتمع المدني إلى فك العزلة التي تلحق بالشعبيين الشقيقتين الجزائري والمغربي بسبب جريمة إغلاق الحدود، وإلى أن تعمل على إطلاق مبادرات التواصل والتبادل والتعاون مع القوى مجتمعة مطالبة، اليوم، بلعب دورات يخي من خلال بلورة رؤى مشتركة للتعايش مع الإشكالات المستعصية التي تواجه الدول المغاربية: من فقر، وبطالة، وعنف سياسي، وحرقات عامة، وإكراهات قادمة من الاقتصاد المفتوح وتدخل سافر للقوى الأجنبية في إعادة تشكيل المنطقة بما يخدم مصالحها الاستراتيجية، ولزمة الهوية داخل المجتمع، والحركة المتنامية للمواطنة الباحثة عن حلول استعصائية لمعضلاتها، ومن ورائها القوى الاجتماعية بكل ألوان الطيف الذي تمثله، وعلى تقرير مصير الشعوب المغاربية.

ولعل الدبلوماسية الشعبية، القائمة على تبادل الرأي بين مؤسسات المجتمع المدني في البلدين الجارين، قد تساهم في تكسير رتابة لغة التجاني المستندة إلى أطروحات لم يعد لها أي مربر، حيث لا يمكن أن يجادل أحد في المصير المشترك لشعبيين تحكمهما شروط تاريخية واجتماعية متشابهة، وتواجههما اليوم تحديات متماثلة.

وفي هذا السياق، من المفيد الاستئناس بمطالب وميثاق مغرب الشعوب الذي صادق عليه المندوب الاجتماعي المغاربي في ختام دورته الأولى في 28 يوليو/تموز 2008 بالمغرب، وخاصة: فتح الحدود وحق الأشخاص في حرية التنقل داخل الفضاء المغاربي، والاندماج الاقتصادي للمنطقة المغاربية والتقسيم العادل للثروات، وتطوير الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحريات الفردية والعامّة والدفاع عنها، وإرساء نظام تربوي مغاربي يشجع على البحث العلمي المشترك مع تخصيص الامكانيات الضرورية لتطويره، وحق المواطنين والمواطنات في التمتع بالخدمات العامة ذات الجودة.

لا بد من استثمار التحولات الجارية في المنطقة للتأصيل لخطاب فكري قائم على مبدأ حق شعوب المغرب العربي في تقرير مستقبلها، عبر الاتحاد التكاملي القادر وحده على إيجاد الحلول للمعضلات الفكرية في المنطقة وفي مقدمتها مشكلة الصحراء الغربية. ولعلّ هذا الخطاب يكتب لها النجاح إلا بمبادرة المثقفين والسياسيين والفاعلين في المجتمع المدني إلى تأسيس منتدى للتفكير في صياغة الحلول، ورسم الاستراتيجيات، والتحول من موقع الملاحظ السلبي إلى موقع القوة الفاعلة.

وفي السياق نفسه نتصور أنّ مواصلة العمل في مجال تفعيل مؤسسات اتحاد المغرب العربي المعطلة، يمكن أن يساهم بدوره في بناء اقتراحات إضافية معززة لألية التفكير في إيجاد مخرج متوافق عليه، ذلك أنّ بناء برامج تنموية في إطار الاتحاد سيساهم في إنشاء شركات ومؤسسات تدفع في اتجاه بناء اقتصاديات مغاربية متدمجة، وهو الأمر الذي ترتّب عليه إمكانية وصول المنتجات الزراعية المغربية والمنتجات المعدنية الجزائرية إلى موانئ المغرب في المحيط الأطلسي، فيصبح المستفيد من كل ما سبق هو مجتمعات المغرب الكبير

جذور الاتحاد المغاربي وأفاقه :

تجد فكرة المغرب العربي الكبير جذورها في فترة الكفاح المشترك ضد الاستعمار، وقد تأسست الفكرة في أوائل القرن العشرين، وتطورت عقداً بعد عقد، كما تعددت مراكز الدعوة إليها : من اسطنبول في أوائل القرن، إلى باريس في العشرينيات، ثم انتقلت الفكرة إلى الأقطار المغاربية ذاتها في الثلاثينيات. حيث أصبحت أحد الموجهات الرئيسية في عمل الحركات الوطنية المغاربية، كما وُضعت في صدارة برامج الجمعيات الثقافية والسياسية. وأصبحت، مع أوائل الخمسينيات، الإطار المرجعي لحركة التحرر الوطني في المنطقة. ويملك المشروع المغاربي مقومات عديدة جغرافية وتاريخية وثقافية واقتصادية واجتماعية تكسبه طابع الخصوصية في إطار العالم العربي.

غير أنّ تجسيد الفكرة في صياغة محددة يعود إلى مؤتمر طنجة (أبريل/ نيسان 1958) الذي ضم الأحزاب الرئيسية في المنطقة : حزب الاستقلال المغربي، حركة التحرير الوطني الجزائرية، والحزب الدستوري الجديد التونسي. وفي العام 1964 جرت محاولة لتطوير فكرة المغرب العربي على قاعدة تعاون اقتصادي متدرج، فنشأت «اللجنة الاستشارية الدائمة للمغرب العربي»، ولكنها لم تفلح في مهمتها، فأصابتها الشلل.

وفي يوم 17 فبراير/ شباط 1989 وقع رؤساء دول المغرب العربي (المملكة المغربية، والجزائر، وتونس، وليبيا، وموريتانيا) على معاهدة إنشاء «اتحاد المغرب العربي»، وذلك في مؤتمر عقده بمراكش. وقد استندت معاهدة الاتحاد في ديباجتها إلى «ما يجمع شعوب المغرب العربي من أواصر مينة قواسمها الاشتراك في التاريخ والدين واللغة»، وإلى تطلع تلك الشعوب إلى «إقامة اتحاد بينها يعزز ما يربطها من علاقات ويتيح لها السبل الملائمة لتسير تدريجياً نحو تحقيق اندماج أشمل فيما بينها».

لقد ترتب على تأسيس الاتحاد المغاربي إبرام حوالي 37 معاهدة تتعلق بمجالات مختلفة، كان من المفترض أن

تُكرس توحيد السوق المغاربية وإنشاء اتحاد جمركي وإلغاء الحواجز بين بلدان الاتحاد وتكريس بطاقة هوية موحدة. لكنّ الاتفاقات لم تُعَد، بل جُمِدت هيكل الاتحاد منذ عام 1994 تاريخ آخر اجتماع لمجلس الرئاسة، الهيئة الوحيدة التي تتمتع بسلطة القرار في الاتحاد.

إنّ تأسيس الاتحاد المغاربي كان لحظة قوية على طريق استيعاب التحولات التي عرفتها العلاقات الدولية، وكان في إمكانه أن يعيد ترتيب أولويات المنطقة، الموزعة بين الأمن والتنمية والديمقراطية، لكنه ظل مشروع نيات، يحمي به الشركاء المغاربة حين تواجههم إكراهات سياسية واقتصادية وثقافية على قدر أكبر من حدة السؤال، ويهربون منه كذلك لتبرير فشل خيارات مستوحاة من صراعات حرب باردة منتهية، إلا أنّ الألفام التي زرعتها تبقى قابلة للانفجار ما لم يتم الإبقاء إلى كواشف إرادية تثير طريق المستقبل.

إنّ الأكثر أهمية في استيعاب دروس الإخفاقات المغاربية أن يُنظر إلى الغرض، التي كان يمكن أن يتبناها الاتحاد في المغرب، على صعيد النهوض بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لشعوب المنطقة، كي لا يظل الحديث عن الاتحاد كهذا مجرد ترف فكري وسياسي.

وهكذا فإنّ اتحاد المغرب العربي إلى أين ؟ سؤال بات تقليدياً ولكنه ما انفك يعود في كل مرة مع حلول الذكرى السنوية لإعلان هذا الفضاء، ليظل عالقاً في كل مرة دون جواب مقنع حول الآفاق المستقبلية للاتحاد، وهو الذي حمل إعلانه لمختلف شعوب المنطقة الكثير من الأحلام والآمال بأنّ المنطقة المغاربية باتت على وشك تغيير جذري في واقعها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، وهو مشروع طموح في ظل مختلف التكتلات الإقليمية والدولية ذات الصبغة الاقتصادية والسياسية والأمنية القائمة في العالم، قبل أن يتضح، على مدى مسيرة الاتحاد، أنّ كل تلك الآمال كانت مجرد سراب، بعد أن ظل الاتحاد عاجزاً عن تلبية الأهداف التي جاء من أجلها، وذلك في ظل استمرار تباين مصالح الدول المغاربية المعنية وتباينها

أمد توفر فضاءات إقليمية أوسع، قد تفري هذه الدول بالسعي لتحقيق مصالحها الاقتصادية والتجارية وغيرها مع القوى الأقدر على فرض موقعها على الساحة الدولية، سواء في علاقاتها الثنائية مع الدول الأوروبية، أو حتى ضمن الفضاء الأورو - متوسطي، أو كذلك الفضاء الأمريكي، أو حتى الفضاء الآسيوي.

الاتحاد المغاربي يجب، كما يعلن نشاطه المجتمع المدني، أن يقوم على أربع حريات هي: تنقل الأشخاص ورؤوس الأموال والسلع والبضائع، وربط الدول الخمس شبكات الاتصال والتواصل، وتسيق التشريعات والحكم الرشيد في التدبير، وتقوية التضامن والاندماج بين الشعوب بإشراك مكونات المجتمع المدني.

ومن المنتظر أن تستضيف تونس قمة مغاربية قبل نهاية العام الحالي، بعد أن لعب ربيع الثورة التونسية دوراً حاسماً في إقناع الجميع بأهمية تفعيل الاتحاد المغاربي. حيث توفرت لمبادرة الربيع التونسي الدكتور محمد المنصف المروقي سمات الجدلية الواضحة فقد بدأ أثناء زيارته لليبيا بالحديث عن اندماج تونسي - ليبي، وعن اتحاد للشعوب العربية المستقلة، وعن تفعيل الاتحاد المغاربي، ثم قرن القول بالفعل، فقام بجولة مغاربية شملت كل أعضاء الاتحاد، ورفع شعار ضرورة عقد قمة مغاربية في هذا العام للمرة الأولى منذ 1994، وأعلن حصوله على موافقة كافة قادة المغرب العربي على انعقاد هذه القمة التي ستستضيفها تونس.

أي مستقبل للاتحاد المغاربي ؟

سؤال بات تقليدياً ولكنه ما انفك يعود ليظل عالماً دون جواب مقنع حول الأفاق المستقبلية للاتحاد المغاربي، وهو الذي حمل إعلانه، في 17 فبراير/ شباط 1989، الكثير من الأحلام والآمال بأن المنطقة المغاربية باتت على وشك تغيير جذري في واقعها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي.

إن الحظر الأكثر في تداعيات وكلفة اللاسعر ليس هدر الأموال والطاقات، وليس التعايش ضمن أوضاع استثنائية تعيق تنقل الأشخاص والبضائع بحرية كاملة، وليس الانكفاء وترسيم السياسات من منطلقات قطرية صرفة تكسر الأثنية والانغلاق، وإنما صعوبة إقناع أي شاب مغاربي من مواليد مطلع تسعينيات القرن الماضي بأن هذا الوضع ليس طبيعياً وأن أجيالاً مغاربية كانت تحلم في ستينيات القرن ذاته بأن الرهان المغاربي في طريقه لأن يتحقق.

إن الدول المغاربية مطالبة، لكسب الرهان، بإيجاد أرضية اقتصادية وتجارية مشتركة، بعيدة عن المؤثرات السياسية المباشرة، تجسد شبكة من المنافع والمصالح الاقتصادية المتبادلة بينها، وتمهد الطريق أمامها لتحقيق التكامل المنشود، الذي لن يحقق لكل دولة منها المزيد من القوة والمنافع فحسب، بل سيكون ميبها للبقاء والوجود في عالم تحكم به التكتلات والتجمعات الاقتصادية المعقدة.

وفي العلة الإقليمية التي يعيشها العالم كله، بما فيه الدول المغاربية، فإن الشعوب مشدودة إلى المستقبل، لفلك نرى أهمية صياغة تصورات أولية للتنمية المغاربية في المستقبل، منطلقين من أنه لم يعد ممكناً الكفاح ضد «النظام العالمي» من خارجه، فالعالم أصبح اليوم «قرية صغيرة» أطرافه مترابطة ومتبادلة المنافع، مما يجعلنا ندرك أن قوة المغرب العربي وقدرته على التعامل المتكافئ مع العالم الخارجي إنما هما مرهونتان - أساساً - بقدرة أقطاره على التسيق والتكامل فيما بينها، وعلى خلق سوق مغاربية متسعة واحدة، نحقق الكفاية والفاعلية الاقتصادية من ناحية، والقدرة على تقليص التبعية والتعامل المتكافئ مع الخارج من ناحية أخرى.

ولعل أبرز المهمات العاجلة للبدء بالإصلاح الشامل: احترام الحقوق والحريات الأساسية للإنسان المغاربي، باعتباره حجر الزاوية في بناء الحكم الرشيد القادر على إنجاز التنمية المستدامة، وتمكين المرأة

الاتحاد، بما يكفل تجاوز الإكراهات الحالية، وسيخلق مرونة على مستوى اتخاذ القرارات التي تسمح بإبصار آراء وطموحات شعوب المنطقة إلى صانعي القرارات، ويوفر الشروط الموضوعية لإعادة النظر في بعض أجهزة الاتحاد، بل وتطويرها بما يكفل اتخاذ قرارات فعالة وحاسمة على طريق بناء اتحاد مغاربي قوي.

والأهم أنّ الدول المغاربية لم تعد هي نفسها بعد الثورتين التونسية والليبية وتفاعل عدوى التغيير في كل اتجاه، وبما أنّ المنطقة بدأت تشكل على نحو مغاير لما آلت إليه الأوضاع الإقليمية والداخلية سابقا، فلا أقل من تلمس معالم الطريق، عبر نهج سياسات جديدة، يسودها الوفاق والإخاء والتضامن.

بطبيعة الحال، كل شيء سيتوقف على نجاح المرحلة الانتقالية في كل من تونس وليبيا والمغرب، وثمة السياسيين وصناع القرار في كل من الجزائر وموريتانيا، في خدمة شعوبهم بدلا من الاستثمار في الخلافات والوضع الراهن من أجل الاستمرار في السلطة.

والأهمّ اليوم هو العمل على إذكاء جذوة الأمل لدى الأجيال الجديدة المغاربية التي نشأت على الانفتاح داخل أقطارها وتعودت على واقع الحدود المغلقة أو الممرات الحدودية المراقبة.

وهكذا، يحدونا الأمل بأنّ الدول المغاربية، التي تتوفر على إمكانيات مهمة ومؤهلات هامة، ستكون قادرة على التعاطي المجدي مع التحديات والصعاب، إذا كثفت جهودها من أجل إقرار الآليات الكفيلة بالسير قدما نحو تفعيل الاتحاد المغاربي.

المغاربية من بناء قدراتها الذاتية والمشاركة على قدم المساواة مع الرجل في جميع مجالات العلم والعمل والإبداع، واكتساب المعرفة وتوظيف القدرات البشرية المغاربية بكفاءة في النشاطات الاجتماعية لتحقيق الرفاه الإنساني.

وفي خضم ذلك تحتل مسألة الديمقراطية والمشاركة الشعبية الموقع الأول في المساعي والخطط، لإنهاض الدول المغاربية من كبوتها وإيقاظها من عداوتها. وهذا يتعين أن تتركز الجهود على إقامة أنظمة حكم ديمقراطية معبّرة عن الإرادة الحرة للشعوب المغاربية، تحرص على سلطة القانون وتوفير الحريات للمواطنين، وتحترم حقوق الإنسان، ومؤسسات المجتمع المدني، وتفاعل معه كشريك حقيقي في إدارة شؤون البلاد وتنفيذ برامج التنمية.

خاتمة :

لا شك أنّ الاتحاد المغاربي كمشروع طموح يظل بحاجة ماسة إلى إسهاماتكم مشجعة من الفاعلين المنتقلين من عمق المجتمع (إعلام، تحبّ مختلفة، أحزاب سياسية، نقابات، جمعيات، باحثين جامعيين...) تؤسس لقاعدة مغاربية صلبة، قادرة على خلق شروط الحوار والتواصل والتعاطي المجدي مع مختلف التحديات والصعاب التي تواجه مطلب تفعيل الاتحاد المغاربي، وتضغط باتجاه دفع السلطات السياسية لاتخاذ قرارات حاسمة في هذا الإطار. والقبول بالانفتاح على مختلف هيئات وفعاليات المجتمع المدني، سيسهم بشكل كبير في ديمقطة

التعدد اللغوي والتنمية البشرية

علي القاسمي / جامعي العراق

تمهيد :

إنني معلم بالمهنة. وحدث أن استخدمتني البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لمراجعة ترجمة بعض تقاريره من الإنجليزية إلى العربية، وهي تقارير بعنوان «التنمية البشرية» تصدر سنوياً منذ عام 1990 بعد أن توصل أحد خوارثه، الباكستاني محبوب الحق، إلى طريقة وتقنيات تمكن الدول الأعضاء من تحقيق التنمية البشرية. ويشرح هذا التقرير السوي الوسائل «الوحيدة» التي يمكنها، ويستعرض بعض تجارب التنمية البشرية في عدد من البلدان، وينتهي بقائمة لجميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة مع موقعها على سلم التنمية البشرية.

وقد لاحظت أن بعض الدول، مثل كوريا وفنلندا، كانت في الخمسينيات من القرن الماضي أكثر تخلفاً وقرراً من البلدان العربية، ثم استطاعت خلال جيل أو جيلين (حوالي 25 أو 50 سنة) أن تنجز قفزة عالية في التنمية البشرية، على حين أن بلداننا العربية اردادت تخلفاً وقرراً، ما دفعني إلى البحث في التنمية البشرية، وزيارة فنلندا وكوريا للدراسة حالتهما. وقد تأكد لي أن التعليم الذي تتعهد به الدولة على حسابها وباللغة الوطنية المشتركة في جميع مراحل ومستوياته وتخصصاته، يساعد على إيجاد مجتمع المعرفة القادر على القيام بالتنمية البشرية.

المفاهيم الأساسية في الموضوع :

في هذه المداخلة، ثمة مفهومين أساسيين، التعدد اللغوي والتنمية البشرية، بينهما جدلية التأثير والتأثر، ولكنهما لا يؤلفان متلازمة بالضرورة، وستتطرق أولاً إلى تحديدهما

التعدد اللغوي :

يعكس تعريف «التعدد اللغوي» بأنه «استعمال أكثر من لسان واحد»، أي استعمال أكثر من لغة واحدة، سواء أكان هذا الاستعمال يتعلق بشخص، أو مؤسسة، أو نظام تعليمي، أو قطر من الأقطار، أو معجم، أو ما شابه ذلك. فنقول : شخص متعدد اللغة، أو بلد متعدد اللغة، أو معجم متعدد اللغة. (مع ملاحظة أن اللغات التي تفرق بين المثنى والجمع تطلق «تعدد اللغة» على استعمال أكثر من لغتين).

ولأسباب تاريخية وجغرافية وسكانية ولسانية، لا يوجد في العالم قطر من الأقطار يتكلم أهله لغة واحدة فقط، فجميع الأقطار متعددة اللغة، ما عدا أيسلندا التي يعدها بعضهم الاستثناء الوحيد الذي يؤكد القاعدة. فجميع الأقطار تضم جماعات لغوية مختلفة ما يؤدي إلى التعدد اللغوي في كل قطر.

ومن المنظور اللساني البحث، لا يدخل احتمال الدارجة في التعدد اللغوي، لأن الدارجة لهجة، والمهجة مستوى من مستويات اللغة أو شكلاً من أشكالها يمثل نوعاً ذا سمات لغوية خاصة في منطقة جغرافية معينة. والمهجة لا ترقى وظيفياً إلى مصاف اللغة الفصحى المشتركة، بسبب ضآلة مفرداتها ومصطلحاتها، وفقر بنيتها وتركيبها، ومحدودية نطاقها الجغرافي، فهي تتباين من منطقة إلى أخرى، ومن مدينة إلى مدينة، ولا تصلح للتفكير المنطقي التجريدي ولا التعبير عن الأبحاث العلمية، ولا الاستعمال المشترك الواسع، فهي صالحة للاستخدام اليومي السريع. بيد أن الدارجة يمكن أن تدخل ضمن «التعدد اللغوي واللهجي».

التنمية البشرية :

كان مفهوم التنمية الاقتصادية يأخذ في النظر نمو الإنتاج في البلاد وزيادة الدخل القومي. ولكن هذا المفهوم قد تطور ليشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية لتكون التنمية شاملة بحيث يطلق عليها اسم «التنمية البشرية» أو «التنمية الإنسانية» التي تشمل من «الرفاه الاجتماعي» معياراً لها، ليتم من إتيان حاجيات المواطنين الأساسية من سكن وغذاء وتعليم، وتمتعهم بالرعاية الصحية والضمان الاجتماعي والخدمات الأخرى. وتصف التنمية البشرية بالشمولية، فهي لا تقتصر على عنصر من عناصر الإنتاج، بل تشمل الإنسان والأرض معاً، ولا تكون لفائدة فئة من المواطنين دون غيرهم، ولا لمصلحة جهة دون أخرى، بل يشارك فيها جميع المواطنين رجالاً ونساء في جميع أنحاء البلاد، وتعم فائدتها جميع المواطنين، وهدفها تحسين نوعية الحياة، لتمكين كل مواطن من العيش بطريقة تليق بالكرامة الإنسانية، وينطبق عليها القول العربي القديم الذي يجعل من مهمة الدولة «استصلاح العباد وعمارة البلاد». فالدولة هي التي تخطط للتنمية البشرية وتنفذها وترعاها.

وطبقاً لتقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،

يعكس معدّل التنمية البشرية إنجازات البلاد في ثلاثة مجالات :

1- انتشار المعرفة : ويُقاس بمستوى التعليم بين الكبار، وبمعدّل التمدد في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي

2 - الصحة : أي تمتع المواطنين بصحة جيدة وعمر مديد، ويقاس ذلك بمعدّل العمر المتوقع عند الولادة. فكلما كان ذلك المعدل مرتفعاً، دل على تمتع المواطنين بالخدمات الضرورية، التعليمية والطبية والصحية وغيرها

3- مستوى المعيشة، ويُقاس بالدخل الفردي (وليس بالدخل القومي)، ومدى قدرته على توفير متطلبات العيش من سكن وملبس ومأكل بصورة راضية.

وتكامل مفهوم التنمية البشرية مع مفهوم التنمية المجتمعية الذي يتعلق بتأثير المحيط الاجتماعي بمعتقداته وعاداته وتشريعاته، في المحيط الحيوي بما فيه من أرض وهواء وماء، بحيث تتجنب المشكلات البيئية مثل التلوث والتصحر وتناقص المياه، وغيرها.

وقد أصبح مصطلح التنمية البشرية معروفة مشهورة، أخذت بها بلدان فقيرة متخلفة فأصبحت، خلال جيل أو جيلين، من البلدان الغنية المتقدمة. ومن هذه البلدان على سبيل المثال لا الحصر، ماليزيا، وفنلندا، وكوريا، وتركيا.

تبدأ وصفة التنمية البشرية باتفاق القيادة أو النخبة الحاكمة على ضمان مقومات التنمية البشرية. ويمكن إيجاز هذه المقومات بثلاثة :

أولاً، اتخاذ الديمقراطية منهجاً وأسلوباً في الحياة، لتحقيق العدالة الاجتماعية، والإنصاف، وتساوي الفرص أمام المواطنين، وإطلاق طاقاتهم الخلاقة. وهذا يعني ضمان حقوق الإنسان الطبيعية، والمدنية، والسياسية، والاقتصادية لجميع المواطنين. وتعني الحقوق الاقتصادية حصول المواطن على تعويض عن البطالة، والشيخوخة، والعجز. وتعني الديمقراطية

كذلك تداول الحكم، وتوافر الشفافية والمسؤولية فيه بحيث تمتنع النخبة الحاكمة عن سرقة أموال الشعب أو إخلاص خزينة الدولة ومواردها.

ثانياً، توفير تعليم جيد لجميع أبناء الشعب على قفة الدولة، وينبغي أن يكون هذا التعليم باللغة الوطنية المشتركة ليستطيع الطلاب استيعاب المعلومات وتمثلها والإبداع فيها. هذا النوع من التعليم يؤدي إلى إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تلقي المعرفة، واستيعابها، وتبادلها، وتمثلها، وإنتاجها.

ثالثاً، الأخذ بأخر معطيات العلم والتكنولوجيا في الإنتاج والخدمات، ما يؤدي إلى زيادة الانتاجية والإسراع بها وارتفاع المردودية.

وطبيعي أن عملية التنمية البشرية بحاجة إلى سلم أعلى ناتج عن التماسك الاجتماعي والشعور بالانتماء الوطني اللذين تغذيهما سياسة تربية وإعلامية وثقافية، تؤصل الهوية الجماعية مستفيدة من عناصر الهوية المشتركة كالدين واللغة والتاريخ المشترك والجغرافية والتراث، والأمل في مستقبل زاهر.

التعدد اللغوي في النظام التربوي :

يتخذ التعدد اللغوي في النظام التربوي أشكالاً متعددة يمكن تقسيمها إلى صنفين : صنف يساعد على التنمية البشرية، وصنف يعرقلها :

تعدد لغوي يساعد على التنمية البشرية :

ولهذا التعدد اللغوي نوعان :

أولاً، تعليم اللغات الوطنية :

أي أن النظام التربوي يشمل على تعليم اللغات الوطنية إلى جانب اللغة الوطنية المشتركة، ويوصف بأنه نظام تربوي متعدد اللغة.

في العالم العربي، توجد لغات وطنية عديدة إلى

جانب العربية الفصحى المشتركة، مثل اللغة الآشورية بلهجاتها المتنوعة في العراق، واللغة السريانية في سوريا، واللغة القبطية والنوبية في مصر، واللغة الأمازيغية بلهجاتها المتنوعة في بلدان المغرب العربي. وكانت بعض هذه اللغات لغات عالمية ذات ثقافة متميزة ومكتبات ضخمة.

فإذا اضطلع النظام التربوي في أحد البلدان العربية بتعليم اللغات الوطنية إلى جانب اللغة العربية الفصحى المشتركة، وصُف هذا النظام بالتعدد اللغوي.

ولتعليم اللغات الوطنية في البلدان العربية ثلاث فوائد أساسية :

الأولى، تأمين الحقوق اللغوية لأبناء الأقليات الناطقة بتلك اللغات الوطنية، ما يؤدي إلى شعورهم بالعدالة والانتماء الوطني، وتجنب التوترات الاجتماعية، والإسهام في التنمية البشرية.

الثانية، يؤدي تعلم الأطفال في المدرسة الابتدائية لغتهم «بوصة المستنسخة» في منطقتهم والتي يتحدث بها أبائهم، وطبقة نفسية تربوية تريد من احترام الذات، وسحور غنى مدرّس وأستاذ، والتمهيد لتعلم اللغة الوطنية المشتركة والدلت «الأحنية» في مرحلة تالية.

الثالثة، تنمية هذه اللغات الوطنية والحيولة دون انقراضها، فالثقافة التي تحملها هذه اللغات الوطنية هي رافد من روافد الثقافة الوطنية المشتركة؛ إضافة إلى أن لبعض هذه اللغات أهمية تاريخية، فالسريانية، مثلاً، هي المستوى الأدبي للغة الآرامية التي تكلم بها السيد المسيح (ع)، ولغة الآشورية التي كانت لغة عالمية تراث مدون ضخم يساعدنا على الوقوف على تطور المعرفة الإنسانية وتاريخ العلوم.

يبد أن تعليم هذه اللغات الوطنية ينبغي أن يكون ضمن تخطيط لغوي مدروس يراعي الجوانب الوطنية للغة والفوائد العملية المرجوة من تعلمها، ولا يؤدي إلى الإضرار بمقدرة الطفل على استعمال اللغة الوطنية المشتركة على قدم المساواة مع بقية الأطفال، أي يجب

عدم النيل من تساوي الفرص التعليمية والوظيفية بين أطفال الأقليات وبقية الأطفال.

إن تنمية اللغات الوطنية وتعليمها في النظام التربوي تصبّ في صالح التنمية البشرية، لأن شعور أبناء الأقليات اللغوية باستيفاء حقوقهم كاملة بما فيها الحقوق اللغوية يزيد من التماسك الاجتماعي في البلاد، ويسهم في السلم الأهلي اللازم للتنمية البشرية، ويكتف من مشاركتهم في العملية التنموية.

ثانياً، تعليم اللغات الأجنبية :

يوصف النظام التربوي بالتعدد اللغوي كذلك، إذا عُني بتعليم عدد من اللغات الأجنبية العالمية في المراحل التعليمية المختلفة. ويتكفل التخطيط التربوي اللغوي باختيار هذه اللغات الأجنبية : أهدافها، عددها، المرحلة التي تُعلّم فيها كل لغة، عدد السنوات الدراسية، وعدد الحصص الأسبوعية المخصصة لها، إلخ.

يُسم هذا النوع من التعدد اللغوي في التنمية البشرية إسهاماً مباشراً، لأن الانفتاح على عالم يتجدّد في الفكر الإنساني هو وسيلة من وسائل تنمية الثقافة، وشجع الترجمة، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات الثقافية أمام الأفراد، وإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية.

تعدد لغوي يعرقل التنمية البشرية :

لهذا الصنف من التعدد اللغوي نوعان :

الأول: تعدد لغوي ثقافي في النظام التربوي:

في البلدان العربية يتظاهر هذا النوع من التعدد اللغوي في وجود نوعين من مدارس التعليم العام، هما: لمدارس أجنبية، تعلّم متهجاً أجنبياً باللغة الأجنبية. ففي المشرق، توجد مدارس بريطانية وأمريكية، تعلّم المنهج البريطاني أو الأمريكي باللغة الإنكليزية؛ وفي البلدان المغاربية، توجد مدارس فرنسية، تعلّم المنهج

الفرنسي باللغة العربية ويعكس هذا الاختلاف بين المشرق والمغرب هوية المستعمر القديم الذي منح البلدان العربية استقلالاً مشروطاً بالتبعية الثقافية والاقتصادية له. وتتقاضى هذه المدارس الأجنبية أجوراً عالية فلا يترادها إلا أبناء رجال السلطة والمال.

ب- مدارس وطنية، أهلية أو حكومية، تعلّم المنهج الوطني باللغة الوطنية المشتركة. والمدارس الحكومية مجانية عادة، على الرغم من وجود مصاريف إضافية يتحمّلها الآباء. أما المدارس الأهلية فتتقاضى أجوراً دراسية عالية تنقل كاهل الطبقة المتوسطة، وهي مؤسسات تجارية تروخى النفع.

يمكن تلخيص مضار هذا النوع من التعدد اللغوي في النظام التربوي على التنمية البشرية في ما يأتي :

أ - يؤدي هذا النوع من التعدد اللغوي إلى عدم تساوي الفرص التعليمية أمام الأطفال وإعادة إنتاج انطiquية في المجتمع؛ فتتكاثر طبقات: عليا يتردد أنسابها المدارس الخاصة، وسطي يلتحق أبناءها في المدارس الأهلية/الحرّة، ودنيا يتلمّس أبناءها في المدارس الحكومية، الناقصة من حيث انتشارها، وتوزيعها، وتجهيزها، وجودتها التعليمية.

ب- لما كانت الحكومات العربية مصرة على استخدام لغة المستعمر القديم (الإنكليزية أو الفرنسية) في الحياة العامة والمؤسسات الاقتصادية والمالية والكلية العلمية التطبيقية، فإن خريجي المدارس الأجنبية هم القادرون بامتياز على استعمال اللغة الأجنبية الوظيفية وارتداد الكليات العلمية وتولي المناصب القيادية في البلاد، في حين أن كثيراً من خريجي المدارس الحكومية يواجهون البطالة، ما يجعلهم وقوداً لأية اضطرابات اجتماعية أو ثورات شعبية. وأية استثمارات في البنية التحتية في البلاد تكون في صالح الطبقات المهمة التي تزداد غنى، وترفع من تكاليف المعيشة على الطبقات المهمشة فتزداد فقراً. وقد حذّر تقرير التنمية البشرية لسنة 2011 الذي اتخذ عنوان «الاستدامة والإنصاف» شعاراً له، من

احتكار المعرفة أو السلطة ما يؤدي إلى تنامي الفروق الطبقة التي ستوح اضطرابات اجتماعية.

ح - إن خريجي المدارس الأجنبية يجدون أنفسهم شبه غريباء في وطن لا يجيدون لغته الوطنية المشتركة، ولا يعرفون تاريخه ولا جغرافيته ولا تراثه بصورة جيدة، وإنما يشعرون بأنهم أكثر ارتباجاً في البلاد التي تربوا على لغتها وثقافتها. ولهذا فإن كثيراً منهم يفضل الهجرة إلى تلك البلاد الناطقة بالإنكليزية أو الفرنسية، أو ذات الثقافة القريبة منها. ومن هنا نجد أن البلدان العربية هي أكبر البلدان المتخلفة المصدرة للعقول والكفاءات إلى الغرب المتقدم. وبذلك فهي تخسر مرتين: مرة في تحمّل نفقات إعداد أصحاب تلك الكفاءات، ومرة أخرى في هجرة وضياح أهم عناصر التنمية البشرية، أي أصحاب الكفاءات العالية.

ثانياً، التعدّد اللغوي في مراحل التعليم:

نعني بهذا النوع من التعدّد اللغوي استعمال لغة تلقين مختلفة في كل مرحلة من مراحل التعليم، كأن يستعمل العربية في المرحلة الابتدائية، ثم الفرنسية في المرحلة الثانوية، ثم الإنكليزية في مرحلة التعليم العالي. وإذا كان هذا المثال لا يمكن تصوّره من لدن عاقل، فإن وضعاً قريباً منه موجود في بلادنا العربية. فالتعليم العام (الابتدائي والثانوي) يجري باللغة العربية أما التعليم العالي العلمي والتقني فيجري إما باللغة الإنكليزية أو باللغة الفرنسية. وهذا النوع من التعدّد اللغوي يعرقل التنمية للأسباب التالية:

أ - أثبتت البحوث التجريبية أن التعليم بلغة أجنبية يجعل من العسير على الطلاب استيعاب المعرفة العلمية ونمّنها والإبداع فيها. وهذا واضح من التحاق الطلاب الأكاديميين من خريجي المدارس الثانوية الحكومية بالكليات العلمية في الجامعة، ولكنهم سرعان ما يتحولون إلى الكليات الأدبية أو معاهد التربية البدنية، بسبب صعوبة لغة التعليم الأجنبية. ولهذا ولأسباب أخرى، نجد أن نسبة خريجي التعليم العالي العلمي والتقني، مقارنة بخريجي

الإنسانيات، لا تتجاوز 30 بالمائة من مجموع الخريجين، في حين أن التنمية البشرية تتطلب نسبة معكوسة.

ب - إن خريجي كليات العلوم التطبيقية الذين تلقوا تعليمهم بلغة أجنبية يكون إسهامهم في التنمية البشرية محدوداً، لأنهم لا يستطيعون نقل معرفتهم المهنية إلى بقية أفراد المجتمع باللغة التي يعرفها. فإيجاد مجتمع المعرفة يستلزم أن ينتقل المهني، كالطبيب مثلاً، معرفته إلى الممرضة، والمساعد الطبي، والمريض، والمجتمع بأسره (بواسطة وسائل الإعلام مثلاً).

ج - إن اكتساب المعرفة في النظام التربوي هو عملية تراكمية ترابطية من حيث الأساس. فالنظام يتألف من مجموعة من العناصر يشكّل مجموعها كلا واحداً حيث يرتبط كل عنصر بالآخر بنوعياً ووظيفياً ويتأثر به ويؤثر فيه. ومعروف أن لكل لغة نظامها المفهومي، والانتقال من لغة تعليم إلى أخرى في مراحل التعليم المختلفة، سيؤدي إلى تصدّع النظام التربوي، وعدم السماح بتكامل المعرفة (أي المنظومات المفهومية) التي يتلقاها التلميذ ولا بترابطها.

د - إن اعتماد التعليم العالي لغة أجنبية معيّنة لتدريس العلوم التطبيقية، يؤدي إلى القضاء على الترجمة العلمية من اللغات الأجنبية إلى العربية، كما يؤدي إلى حصر مصادر المعرفة العلمية في نافذة أجنبية واحدة وغلق بقية النوافذ.

هـ - إن اعتماد الإنكليزية لغة للتعليم العالي العلمي في المشرق العربي، والفرنسية في المغرب العربي، يؤدي إلى شبه قطيعة بين قادة المجتمعات العربية لاختلاف ثقافتها وأساليبها، وصعوبة التبادل التجاري والاقتصادي بينها، والحيلولة دون انتقال اليد العاملة، كما يحول دون التكامل الحضاري بين البلدان العربية.

الخلاصة :

وخلاصة القول إن للتعدّد اللغوي أنواعاً مختلفة منها ما ييسر التنمية البشرية ويدعمها، ومنها ما يعرقل التنمية البشرية ويدمرها. فالتنمية البشرية تتطلب قيام

الوطنية المشتركة مع احتفائها باللغات الوطنية الأخرى وسعيها إلى تعلّم اللغات الأجنبية المتنوعة. ولا تعهد هذه الدول بتربية أبنائها، قادة المستقبل، إلى مؤسسات التعليم الأجنبية أو التجارية. ولو كان استعمال لغات أجنبية في التعليم العام والتعليم الجامعي يؤدي إلى التنمية البشرية، لاحتلت مصر العريضة التي ينتشر فيها التعليم العام الأجنبي منذ أكثر من قرن، وتتوفر عاصمتها القاهرة وحدها على ثلاثين جامعة أجنبية وأهلية تدرّس بلغات أجنبية، الرتبة الأولى في سلم التنمية البشرية. ولكنها تحتل مثل معظم البلدان العربية مع عميق الأسف رتّباً ما بعد 120 تقريباً في هذا السلم، وتصدر قائمة الدول المصدّرة للأدمغة والكفاءات العالية، وتُصنّف على أنها من بين الدول ذات التنمية البشرية المتدنية.

مجتمع المعرفة القادر على إنجازها. ويتسم مجتمع المعرفة بقدرته على تلقي المعلومات بسرعة وتمثلها والإبداع فيها وإنتاجها وتبادلها بيسر. وهذا يستدعي وجود لغة فصيحة مشتركة يستخدمها المجتمع في تبادل المعلومات وإنتاج المعرفة ونقلها. وهناك دراسات وبحوث كثيرة تثبت أن الأحادية اللغوية في المجتمع ضرورة لتحقيق التنمية البشرية وشرط من شروط المجتمع الصناعي، وأن تعدّد لغات تبادل المعلومات في البلاد هو من أسباب التنمية البشرية المتدنية، كما هو الحال في الدول الأفريقية، فاللغة هي وسيلة لتبادل المعلومات، كما أن العملة وسيلة لتبادل السلع. فإذا تعددت العملات في البلاد الواحدة، تعرقلت عملية التبادل التجاري. إن الدول التي حقّقت التنمية البشرية، مثل كوريا وفنلندا، تتولى نشر التعليم الجيد باللغة



الرّمزيّة الرّقميّة للحروف العربيّة : أصولها وأصدائها الإنشائيّة

حياة الحزاري / جامعية، تونس

ويمكننا أن نعدّ هذه الملكة شكلا مجردا من اللغة الإنسانية تحتفظ بعملية التمييز غير النهائي ولو أنها لا تحتفظ ببعض الصفات الخاصة الأخرى للغة (1).

بناء على ذلك يخضع شومسكي «ملكة العدّ» إلى ما أسماه «ثباتية الكفاءة» و«الإنجاز»، فيعتبرها كفاءة حصله بقوة، لأن «إنجازها» الحادث بالفعل قد تأخر على ملكة اللغة لأنها تقتضي قدرا أكبر من التجريد لا يناسب المراحل الأولى لمسار تطوّر الفكر الانساني. ولئن اهتم شومسكي بالمقارنة بين اللغة والعدّ بما هما نظاما إشارات يمكنان من أداء وظيفة مشتركة هي الوظيفة التمييزية فإن وجهة النظر المعنوية التي نظر من خلالها الفلاسفة العرب القدامى إلى الأعداد جعلتهم يحيطونها بوظائف أخرى أكثر عمقا وأشدّ تعقيدا، نصّت جميعها في وادي الوظائف الرّمزية وما يلتقي فيه الحرف مع الرّقم من إحالة على ظواهر الوجود الانساني وعلاته.

لقد ارتأينا أن نرتب الرّمزية الرّقمية للحروف العربيّة من الأوضح إلى الأشدّ تعقيدا وغموضا، إذ من رموز الحروف إحالتها على أرقام وقع التواضع عليها ومن الحروف ما يرمز إلى أرقامه عن طريق التنبؤ الحاصل بتوظيف الأفلاك أو الكشف، وقد كان لكلا النوعين

للرموز الحرفية في ذاكرة الثقافة العربيّة صدى ردّته منظوماتها الفكرية على اختلاف تلوّناتها: لغوية وصوفية وفنّية وإنشائية. وأهم ما اكتسبه الحرف من دلالات وهو يتحرّك ويضطرب ويغوص في ثأيا المعارف المختلفة التباسا مع المنظومة الرّقمية.

لعلّ أقرب ما يتبادر إلى الذهن في هذا المقام التساؤل عن الجامع المشترك بين الحروف والأرقام

1 - أصل العلاقة بين الحروف والأرقام :

ليست مقارنة الأعداد بالحروف من المواضيع التي انفرد بها الفلاسفة أو علماء الفلك قديما، بل إن من اللسانيين من يشير حديثا إلى نقاط التقاء بين «نظام العلامات اللغوية» و«نظام العلامات الرّقمية»، إذ يذهب شومسكي إلى أنّ كلا النظامين يمثل مكوّنا من مكوّنات «نظام الإشارات» ويؤكد على أنّ «ملكة اللغة» و«ملكة العدّ» كلاهما ملكتان إنسانيتان من شأن إحداهما أن تكمل الأخرى رغم ما بينهما من اختلاف وتمايز، «فاللغة الإنسانية تحتوي على خصيصة التمييز غير النهائي»، وهي خصيصة غير عادية، بل ربّما كانت فريدة، ويصحّ الشئ نفسه على ملكة العدّ الإنسانية.

جدول 1 : حساب الجُمَّل الكبير

تخذ ضلع	سمقص قرش	حطكلمر	أبعد هوز
400	ت	60	س
500	ث	70	ع
600	خ	80	□
700	ذ	90	ص
800	ص	100	ق
900	ظ	200	ر
1000	غ	300	ش

في هذا السياق تجدر الإشارة إلى الاختلاف بين ما تواضع عليه المغاربة وما تواضع عليه المشارقة من مقادير حساب الجُمَّل. وفي الجدول التالي تلخيص لما شيرحه «سيط المارديني» (4) من أوجه اختلاف .

عند المغاربة	عند المشارقة	الحرف
60	90	ص
90	800	ض
800	60	س
800	900	ظ
900	1000	غ
1000	300	ش

يبد أن تلك «الالاعب الزّمنية» سرعان ما تغلت من رقة التّفنّين والتّقيّد، لتستهوي الشعراء وهم يتقنون صنوف المجاز والبديع فيستمرّونها إنشائيًا في قصائدهم. من ذلك أن أحد شعراء غرناطة قد وظف هذه اللّعبة «الحرفيّة الحسابيّة» لتتّاهي بفتنة طليعة الأندلس في بيت يفنّخر فيه بنهر «السّليل» على غرار ما يفعل المشارقة بنهر «النيل»، فيفضّل السّليل على النيل وينظم منكرًا على المصريّين مياهمهم بدليلهم :

«وما لمصر تفخرُ بنيلها

والأنف منه في سليلها؟» (5) (البيط)

انعكاس على بعض الكتابات الشعرية التي خيّرتنا أن ندرجها ضمن القسم النظري من بحثنا، والسبب في ذلك أننا لم نتلمس فيها خصوصيات الكتابة الإبداعية من إحياء وتخييل - وإن لم تخل من صنعة - بل كان فيها التوظيف الرمزي لأرقام الحروف أشبه شيء إمّا بالعلاقة المنطقية الآلية مثلما هو الشأن بالنسبة إلى «حساب الجُمَّل»، وإمّا بالعلاقة الميثولوجية الأسطورية غير القابلة للتأويل والشرح مثلما هو الشأن بالنسبة إلى شطحات الصوفية أو المنجمين. وقد استندت جميعها إلى ما حظيت به الحروف ورموزها الرقمية في الحضارة العربية الإسلامية من مباحث علمية قائمة الذات أهمها ما سمي: «علم الحروف» أو «علم الجفر»، وكذلك التاريخ بالأحرف أو ما يعبر عنه به «حساب الجُمَّل» وكان لهذه الأشكال من الرموز الرقمية للحروف أثر في كتابات علماء الفلك والفلاسفة، كما أنّ بعض الشعراء اعتمدها سبيلًا لإبراز جمعمهم بين الصنعة الأدبية والحضور الذّهني على حدّ سواء

2 - «حساب الجُمَّل» وعلاقته بالرمزية الرقمية للحروف العربية :

لقد أطلق العرب حساب الجُمَّل على عملية الاستعاضة عن الرّقم بحرف يقابله، ولئن بدت هذه الطريقة مستغربة في زماننا فإنّ العرب القدامى قد تعاملوا مع حساب الجُمَّل على اعتبار أنه جزء لا يتجزأ من الرموز الرقمية للحروف والتي وقع التواضع عليها بعد شيوخ استعمالها، وهذا ما يؤكده ابن خلدون في المقدمة حين يذكر أنّ «دلالة هذه الحروف على تلك الأعداد ليست طبيعية ولا عقلية وإنما هي بالتواضع والاصطلاح الذي يستقرّه حساب الجُمَّل» (2).

ويقوم «حساب الجُمَّل» على الاصطلاح على الرموز الرقمية للحروف بحسب ترتيبها الأبجدي إلى حدّ الحرف التاسع بالأحادي ثم الأحرف التسعة الموالية بالعشرات إمّا الأحرف العشرة المتبقية فالثلاث لذلك سمي حساب الجُمَّل عند البعض «بالحساب الأبجدي» (3).

ومن الجليّ أنّ من الألاعيب الطريفة لهذا الشاعر الموازنة بين حرف «الشين» والمقدار العددي الذي يقابله عند المغاربة وهو ألف (1000) ليخلص إلى أنّ: (ششيل = 1000 نيل).

من المعلوم أنّ ما سُمّي «حساب الجمل» أو «الحساب الأبجدي» لم يكن حكراً على العرب بل إنّ القيمة العددية للحروف مشغل قديم اهتم به اليونان منذ عهد «فيثاغورس»، ولكن في سياق مختلف إذ لم يكن غاية في حد ذاته بل كان وسيلة مطوعاً في يد المتبحرين والعرافين والكهنة.

وقد تأثر بعض الشعراء المتأخرين بالرمزية الرقمية للحروف فوظفوها شعراً في استعمالات تراوحت بين المجاز والرمز. غير أنّ هذه المباحث لم تحظ باهتمام معظم الدارسين المعاصرين باستثناء ما تناولوه الدكتور محمّد اليعلاوي في مقاله «حساب الجمل أو التاريخ بالحروف»، حيث عرض لأبيات رثائية تزوّج لوفاة الفقيه بطريقة يكون فيها التاريخ المقصود ذكره حصيلة المقادير العددية التي يصلح عليها في الحروف، وتكون كلمات من قيل «أرخ» أو «تأريخه» قرينة لفظية تنتمي إلى التاريخ الذي سيقع التخصيص عليه بواسطة الحروف، ويصف اليعلاوي على مجموعة من الأبيات الشعرية التي نُقِشت على بعض القصور في مقبرة «الزلاخ» بالعاصمة السوسنة، سنحصر بعضها:

«أخرف أربعة تاريخه»

دالّ وكاف وسين ثم شين» (6) (الرمز)

(4) (20) (300) (1000)

ومجموع الأعداد التي ترمز إليها الحروف الواردة في عجز البيت هو (1324) وهي سنة وفاة الفقيه صاحب القبر. ومن مظاهر تماذيه في التلاعب بالرموز الرقمية للحروف تأليفها ضمن كلمات رثائية تتحدّد خصال الفقيه أو تدعو له بحسن العاقبة وقد يجتهد الشاعر في إتمام اسم المرثي كما هو الشأن في البيت الموالي:

«والفألّ يشدوك أن يؤرخ»

كلوّم، مثواك في الجنان» (7) (مخلع البسط)

فتراتب مجموع المقادير العددية للحروف في عجز البيت الشعري على الشكّل التالي:

-حروف كلمة «كلوّم» يقابلها : $500 + 30 + 20 = 596$

-حروف كلمة «مثواك» يقابلها : $6 + 500 + 20 = 567$

- حروف كلمة «في» يقابلها : $10 + 80 = 90$

-حروف كلمة «الجنان» يقابلها : $1 + 30 + 3 = 50 + 1 + 135$

والمجموع العددي لحروف كلمات عجز البيت يساوي 1388 وهي سنة وفاة الفقيه المسمّى «كلوّم».

ويلاحظ الدكتور اليعلاوي أنّه «رغم ما في هذا الشعر من بدع وصنعة تعكس قدرة الشاعر على الإيفاء بالمعاني الرثائية حتى ناحية ومراعاة المقادير العددية للحروف من ناحية أخرى، فإنّ ما يمكن أن يعاب على مثل هذه الأبيات الشعرية المنقوشة فوق قبور الأموات، هو ذلك التنافر بين الشكل الشعري الذي يستدعي من القارئ سلسلة من العنيت الحسية الذكورية وبين مقام الوقوف أمام القبر سمعتر، أن يكون مفهّم بأمل واعتبار، إذ من شأن الجهد الذهني الذي تقتضيه مقابلة الحروف بأرقامها أن تصرف قارئ المقال الشعري عن مراعاة هبة المقام ومكانته» (8).

هذا ما سيداركه شعراء الرمز الحرفي في مرحلة لاحقة، لكن بعد العدول عن توظيف «علم الجمل» والاتجاه نحو ما يسمّى «علم الجفر». وما هو في واقع الأمر سوى انزياح عن المجاز وارتقاء في حاضنة الرمز حيث تتداعى الروابط المنطقية وتتلاشى القرائن.

3 - «علم الجفر» وعلاقته بالرمزية الرقمية للحروف العربية:

لئن كانت الدلالة الرقمية للحروف في حساب الجمل حاصلة بالاصطلاح والتواضع، فإنّ «علم الحروف يتصل بأسرار الحروف التي لا تعود إلى رموزها الرقمية

القيامة أومعذبوها عذاباً شديداً. كان ذلك في الكتاب مسطوراً». (سورة الإسراء/ 58). ومنه أيضاً ما روي عن الرسول: «لن تهلك أمة أنا أولها، وعيسى آخرها، والمهدي وسطها» (11).

في نفس السياق الرقمي المُشفر على استشراف التواريخ الآتية يتناول (تدروف) عدد أيام السنة (365) ليُدمج في عمليات حسابية تبرز العلاقات العلية بين الأحداث التاريخية الباردة، ليصل إلى أنّ «تواريخ الحروب التي اجتاحت أوروبا في بدايات القرن العشرين قد خضعت في تراثها لقانون حسابي، متصاعدة بذلك لقواعد «التناسق الكوني» (harmonie universelle) (12).

ومن جهود بعض الشيعة في توظيف الجفر التنبؤ بسنة قيام المهدي، وفيه نظم أحد شعرائهم:

«إذا دار الزمان على حروف

(بسم الله) فالْمُهْدِي قَامَا» (13). (الوافي)

نسجاً على منوال أجداده، واستلهاماً لمحنة مكشوفة الغيب واستبصاراً في نقطة حلم مسمى، يعمد أدونيس إلى قراءة المكان، عبر إنبيق الفلك في قصيدة «قصائير الكتاب».

«أوه، للشاعر العاشق المُشَرَّد!

سيمانيّ صديق الأفلاك. يَنْصَبُ إِنْجِفَهُ عَلَى قَارَعَةِ
الْمَدُن،

وَيُعَالِجُ الْهَوَاءَ!

إِفْهَنْهُ، أَيُّهَا الْعَصْرُ! لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَكْتَسِدَ، لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ
يَكْتَسِبَ نَفْسَهُ إِلَّا بِأَهْدِيَةِ الْحَرِيَّةِ» (14).

وحتى نُكْتَبَ أبجدية الحرية في عصر أمي لا يفقه سوى لغة الموت لا يد من القفز على الزمان والمكان، على التاريخ والجغرافيا باتجاه زمن البعث المنتظر لهوية «تجي» من بيت شيعي يرث العاجلة، ولكنه ينتظر فرحاً يجي» (15).

جوهر الجفر، إذن، هو أبجدية سؤال فلك الغيوب

فحسب بل تتجاوزها إلى حواصمها الفلكية أو الطبيعية التي لا تعرف بالتلقي حيناً والكشف حيناً آخر على غرار ما عرف عند الشيعة أو الصوفية وألقوا فيه كتباً أهمها «كتاب الجفر» ومنهم من ينسبه إلى علي بن أبي طالب ومنهم من ينسبه إلى جعفر الصادق فقد ورد في دائرة المعارف الإسلامية في مادة (جفر). «جفر. بما عند الشيعة منذ عهد متقدم جداً اعتقاد بأن أحماد علي قد توارثوا سناً باطلة هي طائفة من العلوم الدينية والسياسية الخفية تحيط بجميع الأشياء حتى يوم الميعاد... وقد سحر الحوارج من هذه العلوم التي يذيعها العلويون... والجفر هو على ما يقال كتاب كنه لآل البيت جعفر بن محمد الصادق (الإمام السادس المتوفى عام 168) على جلد جفر (*)... ولكن نشأ بمرور الزمن اعتقاد بأن المعاني في علم الجفر يرمز إليها بحروف مستقلة ومن ثم أصبح علم الجفر يدل على علم الحروف، وهو طريقة التنبؤ بجمل حروف «الأبجد» تدل على أعداد» (9). وتختلف الروايات حول أول من ألف في «علم الجفر». لكن من الأكيد أن العرب قد نشروا في الانشغال به بأهم وحضارات متقدمة.

ويعتبر ابن خلدون أن علم الحروف من العلوم الحادثة في الأمة ويعرفه في مقدمته بـ«علم التسمياء» شارحاً: «علم أسرار الحروف وهو المُستَوى لهذا العهد بالتسمياء نقل وضعه من التلميمات إليه في اصطلاح أهل التصوف من المتصوفة، فاستعمل استعمال العام في الخاص، وحدث هذا العلم في الملة بعد صَدْرِهَا وعند ظهور الفلاة من المتصوفة وجنوحهم إلى كشف حجاب الحس وظهور الخوارق على أيديهم والتصرفات في عالم العناصر» (10).

وفي سياق كرامات علوم الجفر يذكر ابن عربي أيضاً أن علياً «قد استخرج وقعة معاوية من «جمع» الحروف الفوائح لسورة الشورى. ويستند الصوفية في كشفاتهم إلى بعض الآيات القرآنية التي تلمعن المؤمنين إلى العدالة الإلهية وتقدمهم بالخلاص المنتظر، من قبيل قول الله: «وإن من قرية إلا نحن مهلكوها قبل يوم

إن الإجابة تتوقف على المضمون الرمزي لأرقام تلك الحروف، وعلى مرجعية الفلك المتصلة بعلم الجفر. ولهذه المرجعية الصوفية قراءة مخصوصة لحروف (آلم) من سورة البقرة. فالحروف الفواتح للسورة إنما ترمز عندهم إلى زمان فتح بيت المقدس (19). ويقابل تلك الحروف تاريخ سنة ثلاث وثمانين وخمس مائة هجرية (583 هـ)، حسب ما وضح ابن عربي بحساب «الجزم الصغير».

لسنا ملزمين بعدد بالبحث في مدى مطابقة نتيجة التأويل لمقاصد الشاعر ولا لخلفيته المعرفية أو الأيديولوجية طالما توفرت قرينة التناص ووجه الاحتياج إليها في الظروف الحافة بلحظة القراءة. فبين التاريخ الزاهن المعيش والتاريخ المجفّر حاء حلم، وحاء حرية، وحاء حرف، تكمن المسافة الفاصلة بين «علم اليقين» و«عين اليقين» (20) من وجهة نظر صوفية، وهي رؤية شؤمضع التي احتلها الحرف القرآني مع أدونيس. به رؤية استشراف الحلم التي جعلته يخرأ «آلم ذلك الكتاب» لا ريب. «كلمات يختم بها ديوان» ر غصاء شبح الشا، «المحتض بروره» للصوفية مشاربها مختلفة سيميائية وكيميائية وقرنية، حتى كأن الفضاء التلويحي المرمز حروفا هو ترجمة لعنوان الديوان وعصارة لقصائده: «تبتأ أيها الأعمى».

إن الحرف المجفّر زمن حورية هو بؤرة استراتيجية التناص مع الحرف القرآني حسب ما آلت إليه القراءة المستندة إلى مسلمة قوامها أن ما رمز بشفرة صوفية لا تُفك شفرته إلا بالمعيار نفسه. وليس المقام مناسباً لشرح سبيل المرور من العلامة الحرفية إلى الدلالة الزمنية في الجفر الصوفي لأن المتصوفة «أصحاب كشف وأكثر كلامهم فيه نوع من التشابه لما أنه وجداني عندهم، وفاقد الوجدان عندهم بمعزل عن أدواقهم فيه» (21).

تظل الحروف المجفّرة تواريخ ومواقب عيبه ره كشافات وفيضات تقصر دونها آلياتنا «العلمية»، لأنها لا تتوقف عند الحروف المقطعة في فواتح السور بل تشمل أيضاً التصوير الإشرافي الساطع للسورة «مترتبة

عي نقطة أمل وحرف اعتناق، ومن ثم الدخول في حال ترقب وانتظار. أما شاعر العصر فلن ينتظر دورة الفلك لأن لحظته غقيم وزمنه ميت، فأبديته بين يديه وحدها تتولى الخلاص، بل لعله إلى عكس المعادلة الفلكية أحوج، بحيث تتولى الحروف استلام دقة القيادة لتفعل هي في دورة الزمن عوض أن تكون منعلة بها.

مما لا شك فيه أن الرموز الحرفية هي أشد الرموز الشعرية استعصاء على المحاصرة لأن الأبجدية تتمتع عن أن تشرح ذاتها وتنبّ سهرها، لذا فنحن نعي جيداً أننا نمشي على أرض زلقة بمجرد أن نطأ عتبة حروف القرآن المجفّر أرقاما وتواريخ، أفلاكا وأزمنة، لكننا نحاول أن نلوذ بالتأنيق الشعري الذي استوعب حروف (آلم لام ميم) حتى نتبين تجليات الانزياح عن الاستعمال القرآني حتى نستوضح مبرراته وأبعاده الرمزية. يقول أدونيس في خاتمة مقطوعة شعرية عنوانها «والفضاء ينسج التأويل»:

«السلام للفضاء الذي يؤرخ لنا

السلام للشهب التي تؤسس الفضاء،

ألف لام ميم

ذلك الكتاب

لا ريب، لا ريب» (16)

غير خاف التناص مع دحة سورة البقرة. «آلم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين» (17). مما يضعنا حيال «الكتاب» المكتوف في فلك الغيوب الوارد في سياق قسم ضمن الآية «والطور» وكتاب مشطور. في رق منشور» (18) وفي صميم كتابة العيب المؤمل تنزل «آلم لام ميم» الكتاب الشعري.

لقد اختار أدونيس أن يؤسس فضاءه الشعري من شهب حروف «آلم لام ميم»، ويلفتنا أول سطر «السلام للفضاء الذي يؤرخ لنا». فهل لحروف (آلم) من أسرار دعت أدونيس إلى تحية الفضاء الذي يتولى عملية التاريخ المجفّر أحرفا قرآنية؟

حلم من رحم شع يسى «المستقبل» ومن دورات الملك
المصرية التي حاول أدونيس اقتناصها في «تقويم للملك
2001» قصيدة ترقش هواجس المستقبل، يقول فيها:

«دافئاً، كمثل طائر نهض للثو من عشه،
سأل الشاعر العاشق شحاً يسى المستقبل

كئيف، هل، متى سيولد

إنسان الوعد،

وكيف سنفك رموزه؟» (23).

لا شك في أن الفضاء الذي نسج تأويل حروف
«ألم» قد بدد شيئا من حيرة الشاعر ووقى بمطلب
التبنيات العاشق الذي نصب إنبيقه على قارعة المدن
ليعالج الهواء، ولعله فتح شعره على التقاط نسيجات
حرية من أسطراب الحروف القرآنية «المجفرة» على
إيقاع الخلاص المتظر. حيثذ، يستقيم الأساك بزمام
الحروف إسكاً بزمام الأقدار وتستقيم مكاشفة القصيدة
سبحان في نقطة حلم شمس.

غير أن على تلك المقاربات الإنشائية الموقفة لإعادة
ترتيب معالم جهرا تظل مشروطة بفهم سر العلامات
الزمرية أرقاب وحروفا، فضلا عن الإيمان بأن «لا شيء
اعتباطي... وأن الاعتباطية» ليست سوى علاقة ما ما
تزال مجهولة» (24).

ككل. أما استشرافنا «الوضعي الظاهري»، فحسبه أن
يتوقف بنا عند حروف أخرى تعضد رمزية «ألم» سورة
القرة إلى الفتح، ألا وهي دلالة «ألم» سورة الزوم على
التصر في قوله تعالى «ألم غلبت الزوم». في أدنى
الأرض ومهم من نغد عليهم سيقولون في بضع سنين لله
الأمر من قتل ومن يغد ويومئذ يفرح المؤمنون» (22).

من خلال الرمزية الرقمية لـ «ألم». يتواشح فضاء
التاريخ (الفتح والتصر) مع فضاء الجغرافيا (بيت
المقدس)، ويتفاعل المعطى الرمزي الزماني مع
المعطى الرمزي المكاني ليكشف عن ذلك الخيط الرفيع
الرابط بين كل من الماضي والحاضر والمستقبل، ثم
بين ما تستبطنه الأبجدية في حروفها من «ألم»، وما
يخفيه الفلك في دوراته من «أمل» محوره استيضاح
هوية ملتبسة، واستعادة حرية مستلبة، لمدن «موميائية»
تخوم حولها أشباح الموت.

في هذه اللحظة المشبعة عدمية، توضع فحولة
الشعر على المحك:

كيف بإمكان الشعر أن يخي الخيال؟

ومن أين لأبجدية القصيدة بحرف قادم عليه حرف
مسيرة الذمار؟

الجواب يتوقف على مدى قدرة الشاعر على تطويع
آلياته الفنية وتسخير إرثه الثقافي من أجل استيلاد ومضة

(*) الجفرة : ما بلغت أربعة أشهر من أولاد للز وفضلت عن أمها.

- (1) تمام شومسكي، اللغة ومشكلات المعركة - ترجمة د. حمزة بن قبلان المزيني - دار توفال للنشر - ط1 المار البيضاء 1980 (ص 145)
- (2) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة - ط. دار الجيل - بيروت (ص 366)
- (3) سبط المارديني، دقائق الحقائق في حساب الدرج والدقائق (مخطوط بالملكية الوطنية التونسية - ن 1274) خ. مغربي، ق. 47 إلى 76
- (4) سبط المارديني، دقائق الحقائق في حساب الدرج والدقائق (مخطوط بالملكية الوطنية التونسية - ن 1274) خ. مغربي، ق. 45 إلى 76
- (5) لسان الدين بن الخطيب / الإحاطة في أخبار غرناطة، نشر عبدالله عثمان - القاهرة. د. ت (ص 124-141)
- (6) محمد الجعلاوي، حساب الجمل أو التاريخ بالحروف، حوليات الجامعة التونسية - عدد 11 - سنة 1971 (ص 1)
- (7) المصدر نفسه، (ص 2)
- (8) المصدر نفسه
- (9) Encyclopedie de l'Islam (Nouvelle édition) T7 Editions G.P. Maisonneuve La rose - S.A. Paris 1975 (DJAFER, p 48, 47, 46)
- (10) تاريخ العلامة ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني - بيروت، 1971 مجلد 1 - ح 2 (ص 966)
- (11) محيي الدين بن عربي، تصانيف (أسرار، غمض، حمد، ركي، غصه، وجه عبد الله بن سرور، دار الفكر العربي، ط1 بيروت ص 124)
- (12) Tzvetan Todorov, Le nombre, la lettre, le mot, Poétique, J. du Seuil Paris 1970 N01 1970, p 104
- (13) الشيخ جعفر بن عبد الله، محبة الله، عدد 11 - ص 141 وقد ورد البيت دون أن يذكر مصدره
- (14) أدونيس، نتأ أيها الأعمى، دار الساقي، ط1 بيروت 2005، ص 115-116، و«فضاين» قرية ساحلية شمال سوريا، فيها ولد أدونيس ونشأ
- (15) أدونيس، فائقة لنهايات القرن، ط1 دار العودة بيروت 1960، ص 1، (شر)
- (16) أدونيس، الأعمال الشعرية الكاملة، والعصا يسبح التأويل، دار العودة، ط1 بيروت 1981، محمد 2 ص 421
- (17) سورة البقرة، الآية 1 و2
- (18) سورة الطور، الآية 1 ولولا
- (19) محيي الدين بن عربي، الفتوحات المكية، دار صادر، ط1 بيروت د. ت، ح 1 ص 41
- (20) «علم سبعين ما أعطاه الذليل» / «عبر اليقين ما أعطته المشاهدة والكشف» وسائل ابن عربي، كتاب اصطلاح الصوفية، ص 411.
- (21) ابن خلدون، المقدمة، ص 57.
- (22) سورة الزمزم، الآية من 1 إلى 4
- (23) أدونيس، نتأ أيها الأعمى، ص 77.
- (24) Tzvetan Todorov, Le nombre, la lettre, le mot, Poétique, N01 1970, p 104

مشهد حراك الثورة في تونس من الواحد إلى المتعدد

حافظ المذبر / أحمد عبيد تونس

ولكن مقابل هذه الرؤى القيمة المشحونة بقدر كبير من الانفعالات اللاعقلانية، تقف الرؤية اليسارية لوجية مرة أخرى موقف المتأمل المندعش، لتؤصل الثورة في بعدها التاريخي وتقطع مع ما علق بها من تمثلات أسطورية ومفارقة لطبيعة المسار... إلى التفاعل الفاعلين الاجتماعيين، وذلك لأن التغيير ليس خيوط مختلف الرؤى المتناقضة في مطلقاتها وغاياتها القصوى، من أجل أن ترتقي بالثورة في حد ذاتها إلى مستوى الرؤية الحاملة لمشروعية الهدم والبناء / القطع والوصل / التجديد والتأصيل.

بهذا المعنى فإن كل ثورة تحتمل من يتحدث عنها (الفنان - المؤرخ ...) وتحتمل من يتحدث باسمها (عامة الناس - رجل السياسة ...) ولكنها غالباً ما تنأى عن كل هذا لأن لها منطقها الخاص، ولأنها حتمية تاريخية لا تحتمل تجاهل مسارها وحراكها ونتائجها المفترضة إذا ما استكملت عناصرها المحركة، ولن تقف أبداً إلا إذا استوعبت كل هذه الرؤى وأعدت بناءها في نسق جديد، لا هو نسق الرؤى المخصوصة، ولا هو نسق القوى المحافظة

من يجوز له الحديث عن الثورة؟ في الحقيقة يبدو أن هذا السؤال في غير محله إذا ما اعترض عليه بالقول أن الجميع له الحق في الحديث عن الثورة. لا بد شأن المجتمع ككل، ولكن في مقابل هذا الاعتراض سرعان ما يكتسب السؤال أحيته المنهجية عندما يحيلنا إلى سؤال آخر أكثر إشكالية: **هل إذا كان الجميع يحمل نفس الرؤية للثورة وهل أن الجميع سيتحدث عنها بنفس المنطق ونفس القوة والحماسة، وهل أن الجميع قادر على تشخيصها ونمذجتها بنفس الكيفية...؟**

إذا كان حديث عامة الناس عنها وهم المعتبرون الأوائل بها، محكوماً بمنطق المطالبة (الشغل - السكن - ضرورات العيش - الماء الكهربائي - التعليم - التهيئة العمرانية...) ومدفوعاً بانتظارات قد تصل حد الارتقاء بالثورة إلى مستوى التجريد المخلص، فإن نظرة الفنان وربما يشترك معه رجل الإعلام في بعض العناصر، ستكون موجهة نحو استخراج ما تعلق بالثورة من أبعاد جميلة وقيحة، ومنها العمل على تضخيمها من أجل تثبيت أحداثها والارتقاء بها إلى مستوى الرمزية الكونية.

أو القافزة على الثورة، ولا هو نسق القوة السياسية المهيمنة إيديولوجيا، وإنما هو نسق خليط وفائق التعقيد ويشير بنموذج مجتمعي مفتوح على كل الإمكانيات، باعتبار أن زمن الثورة هو زمن اللاعقل، فالثوار يدركون أهدافهم دون الوعي التام بنتائج ثورتهم أو بخطورة أساليب بلوغ هذه الأهداف، كما أن الثورة هي زمن فقدان الجزئي للمناعة التنظيمية والثقافية والسياسية والاجتماعية، التي كان يتمتع بها نسق ما قبل الثورة، وهذا ما يجعل منها مشروع نسق غير مكتمل في مراحله الأولى، باعتبار أن كل ثورة هي عبارة عن تحول عظيم ما زالت تنتظر القوة الاجتماعية التي ستمنحها عقلا وتدفع بحراكها نحو الاكتمال.

إن الثورة لا تحدث أن نتعامل معها بمنهج التبسيط، بقدر ما تحدث أن ننظر إليها في عمق حركاتها المعقدة باعتبارها حركة نوعية مركبة ومعقدة، وهذا ما يلزمنا بأن نعرف التعقيد على أنه ليس مجرد تجمع لعناصر متنافرة، وإنما هو ما نسج ككل من التكوينات المتغيرة والمجمعة بشكل يتعدى معه التوزيع بينها وبالتالي فالثورة المعقدة هي نسج من الأفعال والتفاعلات والارتدادات والمصادفات، ولكنها حاملة في نفس الوقت وبشكل مقلق خصائص الاختلال والغموض واللايقين، وسمات التفاعل الشبكي غير القابل للفصل.

ولو استندنا كمنطلق فكري، على النظرية الديناميكية لجورج بالاندييه Balandier، فإننا سنجد إشارات واضحة للطبيعة المعقدة للمجتمع، إذ يعتبر أن الديناميكية هي الخاصية المشتركة لكل نسق، وتصبح هذه الديناميكية أكثر تجليا عندما ننظر إلى تداخل الأنساق الفرعية المتضمنة في النسق الكلي، وبالتالي فكل مجتمع يجب أن ينظر إليه على أنه تشكل معقد لتداخل الأنساق.

في نفس هذا السياق يعتبر جيل دولوز، دائما على لسان بالاندييه، أن إلقاء وتواصل سلسلة متنافرة من

الأحداث والأفعال يمكن أن تؤدي إلى نتائج بارزة وديناميكية قادرة أن تسيء للنسق.

انطلاقا من هذا التعريف يجب أن ننظر إلى الثورة التوتنية ليست كتحول معقد فحسب، وإنما كطفرة مفرطة التعقيد تشد إعادة التنظيم والتنظم النوعي، وهي التي سنعتبر عنها بمرحلة ما فوق النسق، باعتبار أن كل فترة حكم فعلية من المفترض أن تمر بثلاثة مراحل أساسية:

مرحلة ما تحت النسق: وهي مرحلة البناء واكتساب الشرعية القانونية والدستورية المصحوبة بالمشروعية الاجتماعية.

مرحلة النسق: وهي المرحلة الأطول حيث تعمل فيها القوى المهيمنة سياسيا على بناء رؤية محصورة وسبعية لشكل العلاقات والمعاملات والتفاعلات المستقبلية، ومنها العمل على تثبيتها من خلال مجموعة منظمة من الرموز والمؤسسات التربوية والأمنية والاقتصادية.

مرحلة ما فوق النسق: وهي المرحلة التي تسبق ونصاحب الثورة، حيث تتضخم فيها التناقضات وتتباعد عن بعضها البعض إلى درجة أن لم يعد فيها النسق القائم قادرا على استيعابها في وحدة متفاعلة، وبسبب هذا التضخم والتباعد تتحول مختلف العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية من حالة التعايش والتفاعل، إلى حالة من القوض والتدافع من أجل الحوز والهيمنة المخلة بتوازن النسق الكلي.

فما هي الخصائص النموذجية لحراك ما قبل الثورة في تونس؟

وإلى أي مدى يمكن رصد بعض من ملامح حراك ما بعد الثورة؟

وكيف أن هذا الحراك يعبر في صلبه عن رغبة جماعية في الانتقال النوعي، من النسق الواحد إلى نسق التعددية؟

قد أضحت جهاز ضغط لخدمة الحراك الاجتماعي من فوق نحو الأسفل.

نتيجة لهذا التواطؤ بين السياسيين والاقتصاديين، ظهرت أقطاب نفوذ من طبقة عائلية (عائلة بن علي - الطرابلسي - مبروك - شيبوب - الماطري...)، هذا دون اعتبار المتنفذين السياسيين والإعلاميين والمتنفذين والنقائبيين الذين تفولوا اقتصاديا بتواطئهم مع السلطة المركزية، وكل هذه الأقطاب المتنفذة استطاعت أن تحدث تعددية غير مسؤولة في التسيير واتخذ القرار سواء في أعلى الهرم السياسي أو داخل المؤسسات العمومية، التي تحولت بفعل انحراف القرار السياسي إلى أجهزة مسهلة لبلوغ الثروة والنفوذ، مع المحافظة على استقرار الرمز السياسي (بن علي) دون تمكينه من القدرة الكاملة على ضبط هذا التناول الممتد في كامل النسيج الاجتماعي والاقتصادي، لتجد معظم شرائح المجتمع نفسها إما مستهدفة ومتضررة بهذا التناول، أو مدفوعة للمسايرة والاقتراف بالتموج الفوقي.

2. الأوترياب أو البلاييين وتمزق عقد الثقة :

الأوترياب أو البلاييين هو هذه الوضعية النفسية والاجتماعية التي يفقد فيها الفاعلون الاجتماعيون قدرتهم على التوقع الدقيق بنتائج المجهود البشري استنادا إلى مقاييس ومعايير موضوعية تميل أكثر نحو الانصاف والتوزيع العادل للثروات وحفظ الربح والرتي في السلم الاجتماعي، مقابل محافظة النسق القائم على نفس آليات واستراتيجيات تسيير المؤسسات والمعاملات والمصالح المهمة بتنظيم الحياة العامة للمجتمع، وكتيجة لهذا التعارض، سرعان ما تحول التنظيرات والبرامج والوعود بمستقبل أفضل في نظر المجتمع، إلى مجرد تسويقات خطافية غير متفاعلة مع الحاجيات الضرورية للقوى الصاعدة، لتنتقل بذلك وبشكل غير متوقع مختلف الاحباطات والخيبات الاجتماعية المصحوبة بانسداد الأفق، إلى شحنة مغذية للأيقين ولحراك اجتماعي من أسفل إلى أعلى

1. حراك ما قبل الثورة أو نموذج ما فوق النسق

1 - تصدع مركز القرار وتضخم السلطة غير الشرعية:

ما ميز مرحلة ما فوق النسق في تونس، هو التضخم المفرط للسلطة الموازية غير الشرعية، التي عملت تضخمها على إحداث سلسلة من التصدعات داخل السلطة الشرعية القائمة، ولكن من مفارقات هذه المرحلة أن تصدعات السلطة المركزية، الناتجة عن الاختراق الحاصل من قبل السلطة الموازية، سرعان ما ساعدت على التقليل من العراقيل والإكراهات تجاه القوى التحتية التي تنامت داخلها بشكل تلقائي وغير مبرمج، استعداداتها الكامنة للتغيير، وذلك بفعل انتقال تأثير التصدعات الفوقية إلى الفواعل التحتية، وهذا يفترض أن تصدعات شرعية السلطة المركزية في مرحلة ما فوق النسق قد تساعد على تراخي وضعف المبادئ الصارمة للبرمجة الفوقية وتجمّع عناصر الفرعية داخل المواقع المركزية في السلطة والحكم وممارسة السلطة السياسية.

مقارنة بالفترة الأخيرة للرئيس السابق الحبيب بورقيبة، يبدو أن الصراع حول السلطة لم يكن من نفس طبيعة وغاية حكم بن علي، فإذا كانت التصدعات داخل السلطة المركزية البورقيبية حاصلة منذ بداية الثمانينات نتيجة الصراع بين قوى القصر السياسية من ناحية، وبين الاتجاه الإسلامي والنظام البورقيبي من ناحية أخرى، وذلك من أجل الحوز على دواليب السلطة السياسية، الذي انتهى بانقلاب زين العابدين بن علي يوم 07 نوفمبر من سنة 1987، فإن الصراع بين القوى النافذة في العشر سنوات الأخيرة لحكم بن علي، لم تكن طبيعته سياسية بقدر ما كانت اقتصادية تهدف إلى النفوذ وتكديس الثروة، والسياسة باعتبارها ممارسة لتسيير شؤون العلاقات الداخلية والخارجية لما فيه مصلحة الكل،

هذه الحالة من الارتباك تجاه جدية المعارضة، عبرت عنها نزعة بن رجيبة في إحدى القنوات التلفزية الخاصة من كون انسحابها من تحالف المعارضة بعد سنة 2004 إلى حدود سنة 2008 كان بسبب وقوع الأطراف المتحالفة في الانتفاضة سواء في اختيار أطراف التحالف أو في اختيار نقاط ضغط معينة دون غيرها تجنباً لغضب السلطة الحاكمة، هذا إلى جانب تشككها في مصداقية بعض الرموز التي بدأت تبحث عن الشهرة والنفوذ من باب المعارضة، وبالتالي إذا كان ضعف المعارضة لما قبل سنة 2000 ناتجاً عن ضغط النظام السياسي البوليسي، فإن فترة ما بعد انتخابات 2004 كانت مسرحاً لتنافس داخلي مشوه بين رموز المعارضة الكلاسيكية، انتهى بنشيت الجبهة بأكملها وأفقدتها القدرة على مواكبة الحراك الاجتماعي التحتي، ما عدا بعض المعارضين مثل المتصف المزوقي الذي وجد في حياة الجزيرة منفذاً لارباك النظام والتشهير به بعيداً عن العمل الحزبي المنظم داخلياً، أو بعض التحركات السياسية الموجهة نحو تشويه صورة النظام في الخارج مثلما كان يقوم به كل من سمير ديلو ومحمد عبو، ولعل هذا التباين يبلّغ موقف الأحزاب المعترف بها وبين موقف الأنغزاب والأشخاص المعضوب عليهم، قد عمق حالة الارتباك القائمة أصلاً منذ سنين بين القوى الشعبية وبين القوى السياسية.

3 - مفارقة التصبّ الفوقي والتعمرّد التحتي :

عندما يبلغ النسق القائم قمة التعقيد، يصبح أكثر ميلاً للمحافظة وتخليد عناصر قوته الأولى، حيث يعمل على إعادة إنتاجها على المستوى الخطابي فحسب، مثل الدعوة لتمديد مدة الحكم والمناشدة بالترشح للانتخابات المقبلة...، دون السعي الصادق لتحسيد ذلك عملياً، ويظهر ذلك مثلاً في استنزاف المنظمات والشعب وجميع الهياكل التابعة لجهاز السلطة القائمة للمقدورات المالية للحزب الحاكم بتعلة الدفاع عنه والمحافظة على صلاحياته ورمزية

يصعب التوقع بمساره خاصة من قبل قوى النسق القائم الذي هو في طور التهري، لأنها قوى قد دخلت في حالة من الثقة العمياء في قدرتها على الضغط والتحكم في أي حراك ممكن، وتجاهلت حالة عدم التلاؤم بين استراتيجيات نسقها المتصلبة وبين حراك القوى المطالبة.

إن ظواهر مثل التلاعب في اختبارات «الكاباس» وعروض الشغل الوهمية واحتكار المواقع الوظيفية وظاهرة الحرقان و«البراكاجات» الهادئة... وانتشار مصطلحات شعبية مثل «شحمو» - مدجيش حقل - لكثاف - عندكش شكون - ما عندك وين توصل - باش تتعيب... - لأكثر تعبيراً عن تمزق عقد الثقة بين الشعب ومؤسسات الدولة، واتجاه الفاعلين الاجتماعيين نحو إنتاج مسارات وخيارات تدبر جديدة خارج نطاق القانون وتراتب الإجراءات المؤسساتية، وذلك من أجل تحويل وجهة الحراك الاجتماعي من أسفل إلى أعلى.

من جهة أخرى تظهر حالات الاحتياط خاصة في صلب النخبة المعارضة مظهراً من مظاهر الارتباك باضتار أن الاحتياطات والنكسات المتتالية التي منيت بها المعارضة سواء في محاولة إزاحة النظام عبر الإجراءات القانونية لانتقال وتداول السلطة، أو سعيها للحد من تنامي الطغيان والفساد في صلب النخبة الحاكمة وحاشيتها، لم تفعل سوى أن فككت جبهة المعارضة رغم محاولاتها المحتشمة لعقد مجموعة من التحالفات الجزئية التي لم ترتق إلى جوهر الأزمة و لم تبلغ سقف تطلعاتها للتغيير، ولعل هذه العطالة قد دفعت بالبعض من رموزها للتخلي عن دورهم النضالي على الميدان والاقتصار على البحث عن الشهرة والبروز السياسي فحسب في المنابر السياسية، وكان البعض منها قد اندمج في لعبة تأجيل الأزمة وبلوغ لحظة الحسم، الأمر الذي ألقى بالمعارضة في حالة من التردد والتخبط في مواقفها، وجعل من ضغطها السياسي قائماً على الانتفاضة والمهادنة.

كما أنها قوى صاعدة لا مبالية بنقل التقاليد ويخطابات النخبة الخشبية، ولكنها استطاعت أن تكتشف نفسها من جديد كقدرة على الانضمام والتفاعل الإيجابي واتخاذ قرارات التهتة والتصعيد خارج نطاق التوجيهات المؤسسية، بما يمكن أن نعبر عنه بالمشاركة الشبكية الافتراضية، حيث عبرت المجموعات الرياضية والمدونون الشبان ومجموعات الشبكات الاجتماعية «فايسبوك»، عن نمط جديد للتفاعل داخل وخارج وضد الدولة، كما لمست روح التمرد بعض وسائل الإعلام التي وجدت في البرامج الاجتماعية والبرامج الفضائية منفذاً للتعبير عن رفض المعطى والتطلع لنموذج حياة مغايرة تجسدت كأحسن ما يكون في ثورة أغاني «الراب» الشبابية، وربما نفس هذه القوى لا تحمل أدنى فكرة عما هو حاصل من حراك أو عما نتج به هذه التحركات الغوضوية من نموذج لحياة مستقبلية مغايرة لما هو قائم.

هذا إلى جانب العردة غير المعلن عنها لمختلف الرموز الدينية التي كانت لوقت غير بعيد محظورة بشكل تام من دوائر المؤسسات أو هي العصاة للعمومي، ولعل عودة الحجاب بشكل مفاجئ داخل المعاهد والجامعات وبعض المؤسسات العمومية منذ سنة 2002، وانتشار المدارس القرآنية وبعض الحركات الدينية كالسلفية والصوفية، لأحسن مؤشر نوعي لبداية حراك اجتماعي غير مبال بالخطوط الحمراء للنظام التي رسمها منذ أن قمعت الحركة الإسلامية في تونس منذ سنة 1991.

ولعل من نتائج هذا الاختلال بين التصلب السياسي الفوقي وبين التمرد التحتي، هو لجوء رموز النسق القائم والمتبري للمهادنة والتظاهر بتبني قضايا القوى المتحركة، مثلما فعل ذلك «بن علي» في إعلانه عن السنة الدولية للشباب وإقامته لسلسلة من الاستشارات الشبابية، التي ألحقت بمجالس الحوار الشباني بتاريخ أبريل / ماي 2008، ورغم أن عديد البلدان الأجنبية فيها ما يكفي من المساجين السياسيين التونسيين

سلطته تجاه المجتمع، ودون التفتن إلى أن نفس عناصر القوة السابقة هي الحاملة لموت النسق القائم باعتبارها قد فقدت شرعية حضورها على مستوى تمثلات المجتمع لها

إن الفضاء العمومي باعتباره فضاء «الحق في المدينة»، وفضاء المشاركة والتدافع الفكري والسياسي في نطاق احترام التعددية وحق الاختلاف والمصلحة الاجتماعية، قد أفرغ من مضمونه الحقيقي وأضحى فضاء الحزب الواحد الذي لم يجد في آخر المطاف من يتحاور معه إلا محاوره نفسه، الأمر الذي أدى به إلى ما يمكن أن نعبر عنه بالموت الذاتي لأنه لم يتمكن من تغذية نفسه بعناصر وأفكار ثقافية وسياسية واقتصادية جديدة، وأصبح غير قادر على فهم الآخر المختلف أو حتى على تقييم أخطائه الذاتية، إذ تعتبر عدم القدرة على التقييم من أبرز المؤشرات النوعية لوقوع النظام في فخ الراديكالية والتصلب

ولكن هذا التصلب الفوقي للجهاز السياسي في السنوات الأخيرة لحكم بن علي، قبضته الحركة الاجتماعية متسارعة استطاعت عملياً أن تفتح لنفسها رؤية وإيديولوجيا معيشية مبال أكثر للإيمان بشكل من الحرية المتمردة والمتحدية لكل التنظيم والقواعد، ولكنها مندفعة بشكل جنوبي وهتيري نحو التنظيم بقواعدها الخاصة وبفهمها الخاص لنمط العلاقات التي يجب أن تحكم روح الاندفاعات الصاعدة والمتمردة على التراتبية العمودية الكلاسيكية، ولتؤسس إلى شكل جديد من التنظيمات المتميزة بالتوزيع الأفقي والشبكي للأدوار والأنشطة، وبالكاد يجد فيها زعامات بارزة.

إنها قوى غير منظمة ولكنها منتظمة، مثقلة بهجوم المرحلة ولكنها معتقة من ثقل قمع النسق القائم، فوضوية الأفكار والسلوك ولكنها صريحة حد الوقاحة المريبة، واستطاعت أن تكتسب مهارات التمرد المعيشي من خلال التدريب على مواجهة أجهزة الأمن في مختلف المحافل واللقاءات الرياضية.

متساوين في الاقتراب منها لأنه يوجد العديد من العوائق الاجتماعية والاقتصادية وحتى الجسدية التي تحول دون ذلك وتؤدي بهم إلى الفشل، مما يولد لديهم شعورا بالفقر واللامساواة الاجتماعية، فالمجتمع يعدم بأشياء ولكنه يسلبهم إياها في نفس الوقت لصالح من يملك الوسائل، مما يضطرهم إلى التحلل من الولاء للمعايير الاجتماعية السائدة، إذ كلما أكد المجتمع على إدراك أهداف معينة بالوسائل المشروعة أو غير المشروعة، قد يضعف من الامتثال للوسائل القانونية، ولعل من تجليات هذا الانقلاب القيمي للعلاقة بين الوسائل والغايات، هو ما يمكن أن نعر عنه بانفجار ظاهرة اقتصاد الفساد بما هو ممارسة معمة تقوم على استخدام السلطة المخولة مؤسساتيا، في تحقيق منافع خاصة خارج النطاق الذي رسمت له، ويتميز اقتصاد الفساد بالانتشار السرطاني المعمم ويمثل وفق منطق الفعل ورد الفعل المتسلسل، ويميل دائما لأن يصبح ممارسة جماعية منظمة ونسقية ومتكشوفة، فمفهومه يتغير بمرور الزمن إلى مستوى الممارسة الروتينية، كالسبيل، وفي هذا الإطار يمكن أن ندمج عديد الظواهر المعرفية داخل النسيج الاجتماعي مثل الرشوة - السمرة الادارية - الابتزاز - الوساطة، هذا إضافة إلى تفاقم ظاهرة التدبر عن طريق التحيل أو التسول الاستراتيجي، أو البغاء السري...

في هذا الإطار سنستعين بمفهوم الحرمان النسبي الذي أسس منذ 1949 في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتمد على فكرة تقييم الفاعلين الاجتماعيين لأوضاعهم مقارنة مع الآخرين، «فالمظلومية» باعتبارها انطبعا قيميا، هي نتيجة المقارنة متعددة الأبعاد في عالم مترابط وشبكي، تضاعف فيه الشعور بالحرمان النسبي القائم على المقارنة بنمط عيش الآخرين، فالشخص المحروم من خاصية معينة، يستطيع أن يعلم فورا بأن الآخرين يستفيدون مما ينقصه، والفضل يبقى لوسائل الإعلام الجديدة، التي تمكنت من نشر «الاحباط» على نطاق واسع وبسهولة كبيرة، وهذا

المحتاجين لتدخل الدولة التونسية لانقاذهم من حبل الإعدام، إلا أن بن علي فضل عليهم مشجعي جمعية الترجي الرياضي التونسي لكي يتدخل لصالحهم بصفة شخصية ومباشرة من أجل تسريحهم من الإيقاف في السجون المصرية، وكل هذه الاستراتيجيات تدخل في ما ساعبر عنه بخطة الدفع للامتنان، إذ عندما تتخلى السلطة مؤقتا وظاهريا عن وضعها المسيطر في سبيل أن تكون في مستوى محاورها، فإن المسيطر يستغل أيضا علاقة سيطرته بانكار هذه السيطرة من أجل الاستمرار في الوجود وإعادة انتاج هيئته، وذلك بتضخيم الشعور بالامتنان من قبل القوى التحتية تجاه السلطة، وهذا ما سعت لترويجها دائما أجهزة إعلام السلطة من خلال مصطلحات الرعاية الحميمية مثل «بونا- أولادك- رعايته- حفظه الله- لحنين...»

4 - أولوية الغايات على الوسائل :

عندما يبلغ النسق القائم درجة ما فوق النسق، تنقلب فيه العلاقة القيمة بين الغايات/الوسائل، فالقيم التي يمكن استبطانها بدوافع متروعة هي أساس الأغراض التي يحددها الأفراد لأنفسهم، ولكي يبلغ الأفراد هذه الأغراض، فإنهم يتمتعون بوسائل تحددها -هي كذلك- المعايير الاجتماعية، وتكون بعضها مشروعة وبعضها الآخر غير مشروع، لذلك تظهر العلاقة بين الأهداف الثقافية والمعايير الرسمية ليست بالضرورة قوية في جميع الحالات، كما قد لا تكون منسجمة مع بعضها البعض، لأن التأكيد الثقافي على أهداف معينة قد يكون مستقلا تماما عن درجة التأكيد على الوسائل الرسمية، فهناك أهداف تتصل بالنجاح المادي والإثراء والرفي الاجتماعي، ولكن الكثيرين من بين المؤمنين بهذه الأهداف والقيم لا يستطيعون الدخول في منافسة عادلة مع آخرين توفرت لهم الوسائل لذلك، فطموح الفرد لتولي مركز مرموق والحصول على تقدير الآخرين وكسب الثروة، تعد أهدافا وغايات مشروعة، ولكن ليس جميع الناس

«المحروم» ذاته يدرك أيضا أن هناك إجراءات ناجحة عبر التاريخ أقيمت لوضع حد للمظالم المماثلة، وهذا ما ظهر بشدة في الميل إلى التمرد والعنف العيادي والألكتروني عن طريق أنماط الاتصال الجديدة.

بشكل عام تعتبر الحالة المرضية لما فوق النسق كقيص لوطيئته التصالحية الدافعة للأمام، بمعنى بلوغ النسق القائم حالة من العجز على التأليف بين مختلف الأنساق الفرعية (تيارات دينية صاعدة- تيار فني ناظر مثلما برز فجأة في بعض أغاني الرباب و المسلسلات التونسية مثل (نجوم الليل 1 و 2 - مكتوب 1 و 2 - سلسلة 2050 الساخرة...) أو حتى عجزه على تفكيك هذه الأنساق المربكة لاستقرار النظام السياسي القائم، ومن جهة أخرى تبلغ ملامح مرض النسق أقصى درجاتها، عندما تتقلب أشكال الانحرافات والتجاوزات لتظهر بمظهر الفعل الخلاق والتي غالباً ما يعبر عنها شعبياً بمصطلحات مثل (مهف - بزناس - مفص...)، أو عندما يتحول الفساد المركب إلى ثقافة اجتماعية وروية عملية للتحول الكمي إلى أداة أزمات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية).

إن الحديث عن أزمة النسق، لا يشير بالضرورة إلى عطائه المطلقة وعدم قدرته على الحركة، بل بالعكس من ذلك، إذ تعبر لحظة الأزمة عن انقلاب في الحركة الاجتماعية فحسب، فيدل أن يتجه الحراك من القواعد التحتية في اتجاه القمة، نجد أن أطراف القمة هي التي تدفع بالحراك من أعلى نحو الأسفل من أجل مزيد التفول على حساب الطبقات المتوسطة والفقيرة، التي تستند نفسها مدفوعة للانخراط في لعبة التدبير الاشكالي والفعل بأشكال منحرفة خارج نطاق الشرعية القانونية والمشروعية الاجتماعية من أجل دفع الحراك من أسفل إلى فوق، وبالتالي تعد لحظة الأزمة لحظة الفعل المنحرف.

بهذا الشكل عبرت مرحلة ما فوق النسق في تونس عن أزمة حقيقية داخل النسق القائم لأنها مرحلة تبلورت فيها صليها عدة مفارقات هدامة: سلطة دكتاتورية متعددة

مراكز القرار- وعود منتهية الصلاحية مقابل انعدام الثقة (اللاتياب) في الأوساط الشعبية - تصلب فوقتي مقابل تمرد تحتي- مؤسسات شكلية مخترقة باقتصاد الفساد...، ولعل هذا ما حتم انتاج إمكانيات جديدة للفعل قادرة على هدم النسق المعطل والدخول في مغامرة جديدة يصعب التوقع بقواها الفاعلة وبمسارها ونتائجها، وهذه المغامرة بالذات الجماعية هي التي سنعتبر عنها بالثورة، باعتبارها كذلك أزمة لأنها في نفس الوقت ذروة العطالة ووعده نك العطالة، إنها لحظة الصراع المميت بين القوى المحافظة والقوى المحددة، وهي لحظة التضامات الشعبية مع السحب القيادية المتطلعة لبناء نسق جديد، وبالتالي فالثورة هي أعظم من مجرد وصفها بالاضطراب أو بالأزمة مثلما أراد النظام السابق ترويضها عنها، وإنما هي انهيار هائل للأزمة، التي لن تجد طريق التهدة إلا بعد أن تلقى على السطح مختلف الانحرافات الكامنة في النسق المنهار، وأشكال الفوضى والتناقضات (تعبيرات فنية - مذاهب وفرق دينية - مواقف وروى سياسية - أنماط سلوكية...)، من أجل أن تعيد بناء القوى الدافعة للحراك في مقابل إقصاء القوى المعطلة لتغيير

II- حراك الثورة

1- إرهابات الثورة: من التغييرات الجزئية إلى الطفرة الكلية :

عادة ما ننظر إلى الحراك والتغيير والتطور على أنه الاتجاه التصاعدي أحادي البعد، ولعل هذا التصور غالباً ما شجع عديد الباحثين المولعين بتكميم الظواهر الاجتماعية، على وضع رسوم وخطوط بيانية لمرآحلت واتجاهات التطور دون أن يأخذوا بعين الاعتبار للتغيرات الجزئية والمتاعدة عن بعضها البعض في الزمان والمكان، ولكن رغم أهمية هذا النوع من الدراسات إلا أن هذه النظرة الكمية سرعان ما تحجب عنا الحقيقة المعقدة لظاهرة التغيير مثلما هو الشأن

أثناء وما بعد الثورة في تونس، إذ أن الطفرة التطورية هي نتاج لمعدة تغيرات وانحرافات جزئية عن المجهود، أنتجت استعدادا كليا لدى الفاعلين للتغيير الكلي وهذه التغيرات الجزئية يمكن أن تكون في شكل تطور (انتشار أجهزة التصوير الرقمية والهواتف الجواله المتطورة - انتشار أجهزة الاعلامية التي ساعدت على الاستعمال المكثف للشبكات الاجتماعية وعلى تركيب والاستماع لأغاني الراب الثورية) أو في شكل تراجع (تراجع المقدره الشرائية- تراجع معدل التشغيل) أو في شكل قفزات مفاجئة إلى الأمام (تعدد البرامج الاجتماعية في وسائل الإعلام المعجمة -انتاج مسلسلات وبرامج نافذة وفصاحية غير معهودة في الإعلام التونسي) أو في شكل قطعية مع بعض الأنساق الفرعية (قطعية رجال الاقتصاد والأعمال مع النظام السياسي نتيجة تغول العائلات الحاكمة واحتكارها لمقدرات الدولة الاقتصادية التي انتهت بزيارة بعض رجال الأعمال للولايات المتحدة عند اندلاع الانتفاضات الأولى من أجل حلها على دعم التحركات الشعبية ضد النظام) وبالتالي فإن كل تغيير هو عبارة عن أحداث فوقوية ولكن متسلسلة، ويمكن أن تكون جزئية (أحداث سليمان وجبل بوقرتين- أحداث حي البراطل بحلق الوادي) أو أحداثا محلية (أحداث الحوض المنجمي التي انطلقت منذ سنة 2008) أو أحداثا عامة (عنف الملاعب- السرقة والبراكاجات- انتشار الاقتصاد اللاشكلي- تعاطي المواد المخدرة- الحرقان المعمم).

كل هذه التغيرات الجزئية لم تترجم إلى حركة اجتماعية عامة، إلا عندما وقع «حدث مفجر»، (حرق محمد البوعزيزي لنفسه)، استطاع أن يحرك الآخرين، ويولد لديهم ما يكفي من التحييش العاطفي الذي سرعان ما تناقلته وسائل الإعلام غير الرسمية بشكل مضخم وموجه نحو زعزعة وأرباك النظام القائم.

غالباً ما تكون هذه الأحداث المفاجئة متبوعة بإعادة تنظيم، الذي يكون بدوره متأثراً بالتغيرات

الجديدة، وفي عالم الأنساق الاجتماعية المعقدة كل تطور أو تغير هو في حد ذاته ظاهرة مدمومة ومحدومة في نفس الوقت، لأنه عبارة عن بعثرة للنظام المهيمن الذي يمكن أن يكون متبوعاً بمشاكل وصراعات وإعادة توزيع للصلاحيات، ولكن من خلال هذه البعثرة يمكن أن تظهر في نفس الوقت تمشيات جديدة من أجل التأقلم مع نمو ملامح أحد عناصر النسق الصاعد، كما أن كل تغير عادة ما يكون غنياً بتطورات وإمكانات وباستعدادات عنيفة تحمل في ذاتها ميلا للهدم وإعادة البناء، وهذا ما لمسناه جيداً بعد اندلاع الثورة، من خلال أعمال العنف المعجمة ومختلف الاعتصامات الموجهة نحو استرجاع أو انتزاع بعض الحقوق، أو إزالة بعض رموز النسق المنحل، مقابل بروز قوى عاقلة داعية للتمهدة وإعادة البناء، مثلما جسدت ذلك بعض الجمعيات والأحزاب والقوى الشبابية المتطلعة لحياة أفضل من الناحية الأخلاقية والاجتماعية والسياسية، ولعل خير دليل على ذلك من القوى المدنية في حملات تطوع لإعادة تنظيم ما خلفته الثورة والاعتصامات من أوساخ وفراغات، واتجاه أطراف أخرى لتنظيم حملات تبرع موجهة للفقراء والمحتاجين واللاجئين في الحدود وفي المناطق المحرومة، هذا إلى جانب كثافة الإقبال على الانتخاب يوم 23 أكتوبر 2011 لأكثر دليل على رغبة المجتمع في التغيير الجدي وإنهاء حالة الفوضى والانتقال إلى مرحلة البناء.

2 - من الانحراف إلى القيادة :

عندما تستكمل الثورة انتصارها العظيم الذي لا يمكن بعده العودة إلى الوراء، ومنها تتمكن من رسم حدود الثورة المضادة، تبدأ التضامات الشعبية والنخبة في الانحلال السريع لتبرز من جديد مختلف الايديولوجيات القيادية التي من شأنها توجيه الصراعات الجديدة من أجل بناء النسق الموعود، ولتحول الرؤى التي كان ينظر إليها زمن هيمنة النسق

ولكن ما يجب الانتباه اليه اليوم أن صراع الایدیولوجیات وصراع كسب المشروعية الاجتماعية، سيتورع على مجموعة من الحقول المتميزة والمتفاعلة في نفس الوقت.

1 - الصراع من أجل كسب الرهان الاقتصادي :

يجب التأكيد في البداية على أنه في تونس لا يوجد صراع اقتصادي بالمعنى الفكري والعلمي، أي أنه لا يوجد مدارس ونماذج اقتصادية واضحة المعالم تريد الهيمنة على الحركة الاقتصادية، وإنما الاقتصاد اليوم هو مجال للصراع والكسب السياسي فحسب.

إن المجال الاقتصادي من أكثر المجالات حيادية، لأنه يميل أكثر نحو البناء العقلاني منه نحو التفاعل القيمي والایدیولوجي، ولكن حياديته الموضوعية الداخلية غير معزولة عن صراع القوى السياسية والایدیولوجية الخارجية التي تعتبر أن تحقيق نتائج إيجابية على مستوى مؤشرات النمو الاقتصادي سيضعها على خطر على الحد من شدة معارضة القوى السياسية، ولذا تتركز على انتزاع المشروعية من القواعد الشعبية وإثبات صلاحية النسق الایدیولوجي الجديد، ولعل هذه الرهانات هي التي تفسر جزئيا كثرة الاحتجاجات والإضرابات وقطع الطرقات ذات التدفق الاقتصادي المكثف وتعدد الاعتصامات العشوائية والمدفوعة من قبل قوى الأرجاع السلبي، من أجل تعطيل الحركة الاقتصادية وإدخال الحكومة في حالة من الارتباك وفقدان الثقة، وبغض النظر عن مدى شرعية هذه الاستراتيجيات المعارضة، فإننا لا نستطيع أن ننظر إليها سوى كأداة ضغط سياسية تريد أن تضع القوى الحاكمة في حلقة مفرغة، فمن يعصم ويحرق التجهيزات ويعطل سير الحركة الاقتصادية هو نفسه الذي يطالب بالتشغيل وتحسين ظروف العيش، ولعل هذه المفارقة هي التي تدفعنا للتساؤل عن مدى مصداقية المعارضة ونجاعة استراتيجيتها في بناء مجتمع ديمقراطي بالمعنى الإيجابي لمعنى الديمقراطية.

المنحل على أنها انحراقات وقوى غلامية أو رجعية أو هدامة، إلى رؤى حاملة لأمال تطلعية مثلما هو الشأن لتفاعل المجتمع مع حركة النهضة أو حزب المؤتمر من أجل الجمهورية...، وهذا ما سأعبر عنه بالأرجاع الإيجابي الذي سيقف أمام الأرجاع السلبي، ليعبر في نفس الوقت عن رؤية متصلة في هوية المجتمع ككل وعن صورة لنسق جديد قادر على القطع مع الأرجاع السلبي (النسق المنحل)، الذي لا يشمل القوى السياسية المتداعية فحسب، وإنما كذلك الانتلجنسيا التي لم تتمكن إلى حد هذا اليوم من فهم اتجاه حراك المجتمع وما زالت متمسكة بنسق أفكارها المخالفة لرؤى النسق الصاعد، ولعل الثورات الفرعية الموجهة نحو إغلاق الماخورات في تونس والقيروان وسوسة وباجة...، وأحداث جامعة القيروان وسوسة ومنوبة لأكثر تعبيراً عن هذا الصراع الموجه لإصعاف أو إزاحة نسق أيديولوجي مرتبك، وثبتت نسق جديد قادر على استيعاب الثوابت والمتغيرات الثقافية.

3 - صراع الایدیولوجيات ورهان المشروعية:

إن العنوان الكبير للحراك الاجتماعي اليوم في تونس، هو الصراع الذي سيتخذ بدوره بعدين أو تمظهرين اثنين:

صراع من أجل المسك بالنسق الایدیولوجي والفكري الذي سيتحول فيما بعد إلى ثقافة معممة تميز اللحظة التاريخية الراهنة.

صراع من أجل انتزاع المشروعية الاجتماعية ودفع القوى الاجتماعية للاعتراف بصلاحية النسق الجديد.

وهنا يجب الإشارة إلى أن الشرعية القانونية قد أكتسبت من خلال انتخابات المجلس التأسيسي بتاريخ 23 أكتوبر 2011، يبقى الآن العمل على انتزاع المشروعية الاجتماعية، أي على بناء مناخ من الثقة المتبادلة بين المجتمع والقوى السياسية الماسكة بالشرعية الدستورية.

ولكن كيف نقرأ الوضع السلبى للاقتصاد التونسي اليوم الذي وصل مستوى عجز نموه إلى 1.85- % حسب تصريحات رئيس الحكومة حمادي الجبالي؟

إن المؤشرات الظاهرة لا يمكن أن تعطينا سوى انطباع سلبي، ولكن إذا استندنا على ثنائية منطق الثورة القائم على الهدم والبناء، فإن العجز الاقتصادي اليوم سيساعد على هدم النسق الاقتصادي القديم والمتهري بطبعه، باعتباره اقتصادا قائما على الخدمات والمناولة والتمركز الجغرافي، إلى بناء نموذج اقتصادي جديد قائم على مبدأ الانتاج والتفاعل الشبكي مع المحيط الحضري من أجل تكريس منطق التوزيع العادل للمثروات

ب - الأحزاب السياسية بين الانفلات وفرز توازنات القوة:

بعد انهيار رأس النظام السابق، شهدت الساحة السياسية انفجارا هائلا للأحزاب السياسية بلغت أكثر من 140 حزبا، لم تأخذ معظمها في حساباتها خيار الانتماء الايديولوجي والفكري. وبالتالي انحدت فقط لرغبة أعضائها المؤسسين في محاكاة الحق الطبيعي في النشاط السياسي والتعبير عن الأفكار المقموعة سابقا، ولكن رغبة جميع القوى السياسية في احتواء الفضاء العمومي، وبعد الانتخابات التأسيسية وربما قبلها بقليل من خلال تحالف القطب الديمقراطي، سمحت الأحزاب المنتشرة إلى إقامة جسور تواصل وبناء تحالفات وتوافقات قائمة على أساس التقارب الايديولوجي والفكري بالأساس، وربما بدرجة أقل على أساس دافع الزعامة، فبعد نتائج الانتخابات التي كشفت بشكل لا يقدر الشك فيه عن وجود تيار سياسي وايدولوجي يتمتع بقدر كبير من الثقل الشعبي، بدأت بقية الأحزاب تقيم حضورها الفعلي على المستوى الكمي، وهذا ما دفع مختلف الأحزاب للتكتل في تنظيمات حزبية ائتلافية من أجل إعادة أحداث التوازن في المشهد السياسي ككل، فظهرت

نتيجة هذا الخيار الائتلافي تحالفات يسارية موصوفة بالثورية مثل الجبهة الشعبية وأخرى ليبرالية مثل الحزب الجمهوري، وأخرى مصنفة على أنها أحزاب ديمقراطية وسطية وقومية ممثلة في حزب المسار، وأخرى جامعة لشرائح المستويين والتجمعين القدامى وأصحاب النفوذ المتضررين بالثورة والتي وجدت في الباجي قائد السبسي رمزها الموحد في ما أطلق عليه بحركة نداء تونس...، ولعل هذه التحالفات والائتلافات وإعادة الفرز تنبئ بمناخ سياسي مستقبلي أكثر ديناميكية وانفتاحا على كل الإمكانيات.

ت - عودة الصراع الايديولوجي في الفضاء الطلابي :

بعد قمع وتفكيك بنية الحركة الطلابية من قبل النظام السابق، تشهد الجامعات اليوم عودة غير معهودة للعمل السياسي، خاصة بعد عودة التيار الاسلامي لممارسة نشاطه من خلال منظمته النقابية المعروفة بالاتحاد العام للطلبة UGTE، ومنظمة شباب النهضة بالجامعة. وفي مقابل ذلك التحقت الفصائل الطلابية اليسارية والقومية بالاتحاد العام لطلبة تونس UGET، وبهذه العودة يبدو أن المشهد الجامعي مقبل على تحولات وتدفعات تقترب كثيرا مما كان حاصلًا في الجامعات في الثمانينات من القرن العشرين، وذلك استنادا إلى مبدأ الحق في التفكير والانتماء والممارسة السياسية والنقابية التي يقابلها في الطرف المدني تعددية نقابات الشغل والجمعيات والمنظمات، ولعل هذه الحركة الطلابية بقدر ما ستحدث نوعا من الاضطراب في السير الطبيعي للتأرجح الدراسي، إلا أن صدها المستقبلي سيكون حتما ايجابيا على ديناميكية الفضاء العمومي وعلى الأحزاب السياسية التي ستشهد بدورها تشبيها لقواعدها وقياداتها الكلاسيكية.

كما أنه من التأثيرات الايجابية لعودة الحركة السياسية الطلابية في الجامعات، هو تصحيح مجال العمل السياسي، الذي سينتقل تدريجيا من تسييس

الإدارة الجامعية بما يعني ذلك من حمل الإدارة على تبني قرارات سياسية مسقطة، إلى تسييس الفضاء الجامعي وتحويله إلى فضاء للمناقشات والتدافعات الفكرية من خلال حلقات الحوار المفتوحة أو المنتديات الفكرية أو نشاط النوادي الثقافية، وهذا ما سيساعد على نقل الصراع من الصراع المادي إلى صراع الأفكار والرؤى، وما على الإعلام اليوم سوى أن يواكب جميع هذه التحولات ويتعامل معها بحيادية وبحرفية

ث - عودة الاعتبار للفضاء العمومي :

الفضاء العمومي اليوم لم يعد خاضعا لسلطة الرؤية الحزبية الواحدة، مثلما كان سائدا في النسق القديم، وإنما أصبح بالفعل فضاء الحق في المدينة وفضاء المشاركة والتدافع الفكري والسياسي، ويظهر هذا من خلال عودة مختلف الأحزاب الكلاسيكية وظهور أحزاب وجمعيات جديدة مدافعة عن رؤى معينة قد تصل حد التناقض التام (رؤى دينية - علمانية - ليبرالية - قومية - ثورية - محافظة - تحررية...)، ولكن مقابل هذا المشهد الإيجابي الذي جعل من التدافعات أقل حدة وأكثر لطفاً، مازال الإعلام باعتباره أكبر الفضاءات العمومية، غير قادر على مواكبة هذا الحراك النحتي الذي وجد في الإعلام الشعبي عن طريق استغلال شبكة المواقع الاجتماعية الافتراضية «فيس بوك و تويتر...» أفضل بديل ليعبر فيها عن مواقف ورؤاه السياسية والاجتماعية.

4 - بناء استراتيجية للتواصل :

بالقدر الذي تعبر فيه الثورة عن حراك إيجابي من أجل إسقاط النسق المعطل، بقدر ما هي انفجار عنيف وخطير، لأنها ستلقي بمختلف القوى في ساحة صراع مفتوح من أجل قيادة النسق الجديد، وذلك من خلال عودة الأحزاب الكلاسيكية وظهور أحزاب وجمعيات جديدة مدافعة عن رؤى معينة قد تصل حد التناقض التام

(دينية - علمانية - ليبرالية - قومية - ثورية - محافظة - تحررية...)، ولكن التفاعل الإيجابي بين مختلف أطراف النسق الاجتماعي المدفوع من ناحية بالخوف من العودة إلى النسق المتحل، ومن ناحية أخرى بالتطلع إلى حياة أفضل، قد يدفع القوى المتصارعة على المسلك بدواليب قيادة مسار الثورة، إلى بناء استراتيجية تواصل تعمل على توضيح الشروط الملزمة للاتصال والتفاعل والتي من أسسها الوضوح والجدية والصدق بما هي مبادئ مشتركة بين الناس جميعا على اختلاف ايدولوجياتهم وانتماءاتهم الحزبية، يعبر عنها هايرماس بالتكليات المتداولة التي تتؤدي إلى حالة من التفاهم الحاصلة على قدر من الاعتراف البيئياني بمتطلبات الصلاحية، أي على مقاسمة المتحاورين للحجة الاتقانية التي تستبعد ضغط المصالح وتؤسس لنسب مداهم تشوري

إن ما يجب تأسيسه اليوم وربما ما هو حاصل على الأقل في هذه المرحلة التأسيسية، هو بناء أو زرع بذور التغيير، كما هي عملية يكون للفاعل فيها دوران: دور المتحكم في الواقع عبر فعالية المسؤول عنها، ودور المفعول به المتأثر بالازداحات من حوله باعتباره نتاج مجموعات ينتمي إليها، ويتوقف تماسكها الاجتماعي على خاصية التضامن الجمعي بينها الخاضع للضرورة العقلية، وكل قوة ستعمل على الانحراف عن شروط الكليات المتداولة سيكون مصيرها الاستبعاد الطبيعي الذي ستفرزه متطلبات المرحلة.

إن ما يمكن رصدُه والتوقع به من خلال مداولات المجلس التأسيسي اليوم، وذلك استنادا إلى مبادئ الكليات المتداولة (الوضوح - الجدية - الصدق)، أن نسق القيادة والمعارضة سيكون داخل الائتلاف الثلاثي نفسه، وهي حالة ربما ستكون مفاجئة لجميع الأطراف حيث سيرتقي فيها هذا التحالف، إذا ما التزم بمبادئ الكليات المتداولة، إلى مستوى النسق ذاتي التسيير والمراقبة، لأنه تحالف مفتوح استطاع أن يستوعب ويتجاوز بعض التناقضات الايدولوجية

والضغط مثل حملة «أكبس» لأحسن دليل على استعداد النمط السياسي الجديد للانفتاح على القواعد الشعبية والتفاعل معها إيجابيا من أجل تكريس ثقافة جديدة هي ثقافة التواصل والمراقبة المتبادلة.

ليعيد فرزها في شكل توافقات عقلية، تميل أكثر نحو الانفتاح والقبول المتزايد بالعيش المشترك، ولعل ما أفرزته الثورة من قوى شعبية مراقبة لمسار تحقيق أهداف الثورة مثلما شهدته بعض حملات التوعية

المصادر والمراجع

- 1) BALANDIER, Georges, Sens et puissance, Paris, Presses Universitaires de France, 1971
- 2) MORIN, Edgar, Sociologie Fayard, 1994
- 3) MERTON KING, Robert, Eléments de méthode sociologiques, Paris, Plon, 1953
- 4) HABERMAS Jurgen, Morale et communication, édition Flammarion 1986
- 5) يورديو بير، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الاجتماعي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1997
- 6) موران إدغار، الفكر والمستقبل، مدخل إلى الفكر التركيبي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2004
- 7) بوهون، ريجون، معجم علمي عام، دار النشر، الدار البيضاء، 1986
- 8) غدنز، أنتوني، العلم، الدين، أخلاق، دار النشر، الدار البيضاء، 1999
- 9) لويون غوستاف، سيكولوجية الجماهير، دار النشر، الدار البيضاء، 1999

سليمان الباروني أديبا ومؤرخا

زهرة سعد لأوي (*) / باحثة تونس

المدخل :

يُعتبر الباروني (1) مفهوم بقاء القرن العشرين صاحب
بعض مُعتقدات لأضواء كتب في أجناس مُختلفة،
تعددت بتعدد الزمان التغيير في عصره فكتب الشعر،
وكتب النثر، حطاً ورسائل، ووثق ودفع عصره (2)

وأوقدت مِحنة «شافي» في «دب» لب حدة الإبداع
فأحب العلوم الدينية والفقهية، وإلى جانب ذلك كان
الرجل ناشطاً سياسياً. اهتم بالحزب الوطني في عصره
وبحركة حزب الاتحاد والترقي، وبحركة الجامعة الإسلامية
والإصلاح الديني، كما عُرف بتوثيقه الأياضي مُذهبا.

ترجم هذه القطوف من سيرة الباروني، ومن أثاره
عن شخصيته تميزت بمبكة إبداعية قوية، وبحس وطني
عميق يحانه إلى دقة الملاحظة والتوثيق، إذ يزرع الرجل
عن قُدرة في ملامسة الشعرية بمقاييس عصره فطنها
بطناع الثغالي النصي، فحده يتجاوز النص الشعري
ليكتب الرسائل والمفالات الصحفية. وليس هذا بعريب
عنه وهو صاحب شاعر صحفي، وله جريدة هذا على
المستوى التطحي، أما على المستوى العميق، أو على
مستوى المذائيل فلقد كان الباروني يتواصل من خلال
ما يكتب مع الوطن، أهلا، وأصدقاء، وساسة، إضافة
إلى اتخاذ هذا الجنس من الكتابة وسيلة يُعرف من

خلالها بمحنة بلاده بسبب الاستعمار، ويُسجل تاريخها
لوقائع عاشها في عصره، وتفاعل معها. فكان يُجمع
في توجهه الفكري بين إبداع الأديب وحرص المؤرخ
على الدقة والموضوعية.

لقد كتب عن سببرته الجهادية والفكرية والأدبية،
وعن ثقافته في رحلاته كثير من الباحثين، والدارسين،
والمُفكرين من داخل ليبيا وخارجها فاعتقوا بدراسة
شخصية سليمان الباروني على المستوى التقليدي
والفكري، والجهادي والإصلاحي، كما اعتنوا
شخصية الأدبية، شعرا ونثرا.

تبقى هذه الدراسات الأدبية في حاجة إلى مزيد من
التعمق. وما تنظيم مثل هذا المؤتمر سوى علامة دالة
على مكانة الرجل العلمية والأدبية، وعلى وفاء عُلمان،
البلد الذي مكث به أكثر من ستة عشر سنة من عمره
محير أهله وحروءه، وتفاعل معهم فأفاد و سُمعاد وهي
فرحة تُرجم عن قوة التواصل الحضاري والفكري بين
وبين الأقطار التي اتخذها موطن له ثابا بعد ليبيا. ولهذا
السبب يظل الباروني شخصية تُشد المتلقي من المغرب
والشرق وتُغري بالبحث وبالإضافة.

وسنحاول في هذه المُدخلة أن نصنع الباروني في
عصره، ونبين مدى استفادته من تيار التحديث. لذي كان
يُعرف بمريد من المروءة والشلاسة في الأسلوب وحرص

والقلم، وآراء بعض الأصدقاء في شعره. وكان الباروني يُخصّص في كل قصيد هاماً يشرح فيه عبارة، أو يوضح غموضاً ورد في قصيدته، أو يقدم معلومات جغرافية، أو تاريخية، أو يُعرّف بشخصية أدبية، أو سياسية^(٦).

يقول في التمهيد مثلاً بعد الحمد لله، والصلاة والسلام على رسوله، وبعد الاستشهاد بألوية الكريمة «وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ، إِنَّهُ هُوَ إِلَّا ذَكْرٌ وَقَرَّانٌ مَبِينٌ»^(٧). يشير الباروني إلى مقترح صدقته الدين كانوا يُشجعونه على طبع شعره، وشعره، وقد أبدى الشاعر نوعاً من الاحتراز لعدم ثقته في أن ما يكتبه يصلح أن يُصاحبه به فحول الشعراء، وإن قبل فليس ذلك إلا من باب إرضائهم. ثم يصيب فؤده بأنه لا يرغب في أن يشمله قوله تعالى «والشعراء يُفَنِّعُهُمُ الْغَاوُونَ، أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ، يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ»^(٨).

يعتبر هذا «أدباً مضاً ديباً مهذباً» الباروني لديوانه. وهو قول صعيّ حدّ مغارة ثقافته، وتحصيله الديني. ولم يمتص في هذا تمهيد حسب ما قاله شوقي صيف من جهة، وفيه حاسة في الحياة والأدب، ولم ينحصر في إطار نظرية للشعر والتجديد، ولا يذع في ذلك فقد كانت مقدمات الشعراء لدواوينهم في تلك السنين لا تخرج عن هذا المسار^(٩). أمّا في مفهوم النقد الأدبي الحديث فالمقدمة، أو التمهيد لا يردان اعتباطاً، بل يلعبان دوراً وظيفياً، وتعبيراً هماً^(١٠). «فالتعبير مداخلٌ مؤطرةٌ لاشتغال النص وتداوله، لأنها تحدّد نوعية القراءة، بما لها من تأثير مباشر على القراءة. فهي تضع النص منذ البداية في إطار مؤسسة ثقافية وأدبية، يكون لها في الغالب دورٌ حاسم في توجيه القراءة والتأثير على القراءة بمعنى منحهم تصوّراً مسبقاً للنص، يكون له تأثير على نوعية إدراكهم له»^(١١).

جاء التقديم إذن مُهّداً، ومُوضّحاً للقصيد اللاحق. وتكتسب المقدمة بُعداً استيعابياً، يُعتبر رداً من الباروني على دارسيه. ذلك ما ذهب إليه عندما ألقى التواضع، وتنفى عن نفسه فحولة قول الشعر. ويمكن اعتبار هذا

على التعامل مع قضايا العصر. وذلك بالانطلاق من ديوان شعره، ومن رسائله ومقالاته الصحفية التي بها وثق لأحداث عصره، مُحاولين الوقوف على مدى إسهامه في صناعة التاريخ^(١٢).

رأياً أن نقسم بحثنا إلى ثلاثة عناصر يُشمل العنصر الأول عود في أجناس النص «الجامع» وأهم خصائصه، النص الشعري النموذجي، ثم نتناول في مرحلة ثانية النص الثري عند الباروني، تقنياته، ومرجعياته.

وندرس في مرحلة ثالثة النص «الجامع» والمقاربات التاريخية. ونأتي في نهاية هذا البحث إلى إبراز أهم الاستنتاجات ثم الخاتمة.

1 - في أجناس النص «الجامع» وأهم خصائصه الفنية، النص الشعري النموذجي

تعددت التعريفات للنص يتعدّد المنهج الذي يتبناه «فهناك التعريف السيوطي، وتعريف حماد الأديب، والتعريف النفسي الدلالي، يقتصرهم التحليل الخطاب... فالنص إذن يمثل أحداثاً تقع في زمان ومكان مُعيّن لا يُعيد نفسه اعادة مُطلقة مثله في ذلك مثل الحدث التاريخي، كما أن هناك نصّ وظيفي أخرى منها الوظيفة التفاعلية التي يقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع وتحفظ عليها. إضافة إلى وظيفته التواصية والنص لا يثنى في الحدث من علم، وإنما هو مُتولد من أحداث تاريخية وفسائفة ولغوية...»^(١٣) وقد تتعلّق هذه النصوص أحياناً لتكون نصّاً «جامعاً»^(١٤) (architexte). وهو النص الذي سنعمل على تحديد أهم خصائصه في مُدونة الباروني، وندرس من خلاله أهم عناصر خطاب التناص^(١٥).

يحتوي النص «الجامع» عند الباروني على النص الشعري، والنص الثري، وقدم لهذه النصوص بما نسميه في عرف المنظرين المحدثين في النقد الأدبي بالتعبير. ومن عناصر التعبيرات التمهيد^(١٦)، ومقدمات لقصائده دون استثناء. وإشارات إلى تصنيف شعره مثل «النتفة»

القول حواء لبقائه الدين رذ بعضهم على من هو مُعْتَذِر بشعره، مُثْن عليه، بأن «ديوانه ليس أهلاً لذلك الثناء والتعظيم، إلا إذا كان من نسل المخامة والمضاعة، فأغلب أشعار الباروني، تفقد عسراً من أهم العناصر، التي يجب توفرها في كل عمل أدبي، وهو عنصر الحرية، ومعايشة الحدث، وإحكام الصورة الأدبية» (13).

والمطلع على تجربة الباروني الأدبية، وسيرته الذاتية، وحطاب العتات المؤنث لشعره يَلْمَسُ أَنَّ الرَّجُلَ كان رَحالة، وبالتالي فقد اكتسب تجربة عميقة من خلال ترحاله، أما نفي الناقد عن أدبنا مُعَايَشَتُهُ الحدث فما أحسنه قد وَفَّقَ في قوله ذلك، لأنَّ الباروني بفعل ترحاله كان يُعَايِشُ أحداث قصائده ونصوصه مُعَايِشَةً مُباشرة، إذ كان يُشَاهِدُ الحَدَثَ وَيَتَغَاوَلُ معه ثم يكتب عنه. أما نفيه عنه «إحكام الصورة الأدبية» فقد يكون ذلك صحيحاً إلى حد ما خصوصاً وأنَّ الرَّجُلَ نفسه لم يدَّعِ في قول الشعر فُحُولَةً، ولا صِنْفَةً. فما يكتبه الباروني لا يُعَدُّ مُجَرَّدَ عملية لغوية مُجَانِيَةٍ، وإنما له وظائف مُتَعَدِّدة تختلف أَمَقِيَّةً وتأثيراً بحسب مؤلِّف الناص و«مقاصده» (14).

فما إن تجاوزت مستوى الشكل حتى يتجلى الباروني على حُفْنٍ خَافِلٍ يفضاها العصر وهمومه، وبقصا، فكرية ونضالية مصيرية. ففي أغلب الأحيان يُعتبر النص الشعري وحدة مُغلقة على نفسها. «فالنص له عالمه، وحياته الخاصان به، فلا يُحِيلُ على الواقع إلا ليخرقه» (15).

تتعلق كتابة الباروني للشعر من حيث الشكل مع عبره من الشعراء الملتزمين للشعر التقليدي في عصره. وذلك على مستوى شكل القصيد العمودي، والإيقاع، والأساليب البلاغية. «وقد يَبْتَنِي على هذا، التساؤل التالي: أليكون الناص في الشكل أو في المضمون، أوهما معا؟» [كذا]...؟ يكون الناص (حسب صاحب تحليل الخطاب الشعري) في المضمون، لأننا نرى الشاعر يُعِيدُ إنتاج ما تقدمه وما عاصره من نصوص مكتوبة وغير مكتوبة... أو يتقي منها صورة أو موقفاً دَرَامِيّاً أو تعبيراً

دا قوة زمرية، ولكننا نعلم جميعاً أنه لا مضمون خارج الشكل، بل إن الشكل هو المُحَكَّم في المُنَاصِّ، والمُوجِّه له، وهو هادي المُلَقِّي لتحديد النزاع الأدبي والإدراك الناص، وفهم العمل الأدبي تبعاً لذلك» (16).

تَجَمُّعُ قصائد الباروني بين شعرية الشعر وسردية الأحداث، ذات الطابع التاريخي. فهي تحمل في مُسْتَوَاهَا العميق حضوراً للاحتلال العثماني، والاستعمار الإيطالي، والفرنسي، والبريطاني.

يصم ديوان الشاعر من حيث المضمون أغراضاً شعرية ذات مواضيع لها علاقة عميقة بقضايا القصر، مثل الشَّعْرَ السياسي والإصلاحي، وشعراً في الوطنية والجهاد، وفي الإخواتيات، وفي التَّهَانِي والعتاب. فَصَّحَ الباروني في شعره نوايا المُسْتَعْمَر، وبته إلى مَخَاطِرِهِ، وكشف عمَّا كان يُخَفِّطُ له من استغلال لثروايت هذه البلدان الإسلامية، تونس، ومصر، والجزائر، وعتان. تلك الأقطار التي عاش فيها فترات طويلة من عُمرِهِ، واتَّخَذَهَا داراً له بعد وطنه فخير أهلها، ثُمَّ كَتَبَ لِنَاصِ المُسْتَعْمَرِ واستعباده لَشُؤْبَهَا بِسَمِّ الحُرَّةِ، البَقَرِ وَرَمَتِهِ. كما أنَّ لَدَيَّوَانِ سَجَلِ فِصَادِ فِخْرِيَّةٍ، وأخري مَدْحِيَّةٍ فِي السُّلْطَانِ العُثْمَانِي عَبد الحميد، «أما قصائد الغزل والحُبِّ ولَوَاجِحِ القُلُوبِ، فلا نَجِدُهَا فِي ديوانه...» [17].

ولقد تطرَّق إلى هذه القضايا شِعْرَاءٌ من قبله مثل صديقي الزهاوي، ومُعْرُوف الزصاني، وحافظ إبراهيم. ومن هنا نلمس تماثلاً بين شعر الباروني وهؤلاء الأعلام. ألم يكن الشَّاعِرُ دائماً لسان قومه، وضميرهم، ومُترَجِّم أحوالهم والواصف أحوالهم؟

يُنقسم شعر الباروني إلى فترتين، ما نُظِّمُهُ قبل سنة 1906، أي قبل مجيئه مصر. وهو شعر طُبِعَ بطابع التذمر والقلق بسبب السياسة العثمانية، وإدارتها الهشة، ومواقفها الجائرة. كما عثر بعض ما بقي من قصائده عن الله، وشُغْلُهُ على تخلف بلاده مُقَارَنَةً بالجارِئِينَ تونس، ومصر، فضلاً عن أوروبا والدول المُتَمَدِّنة، ولعل قصيدته:

«وداعاً يا ديار العزّ حتّى

أُشود إليك في أهنأ نهار (118)

ننقل شاعره إزاء وطنه وقلقه على عدم وغي أهله بالأخذ بأسباب التقدم. وبدا في هذه القصيدة عملياً، إذ عرض فيها منهاجه الإصلاحى، الذى يرنو من خلاله أن يرى وطنه حافلاً بالإنجازات من مدّ خط سكك الحديد والكهرباء، وإنشاء المدارس، والاستعانة بالتلفون لتسهيل التواصل مع الآخر وتذليل صعوبات الخدمات، وبدأ فعلاً مُتحرّقاً إلى نهضة تشفى غليله، وتُصلِّح الحال وتحسّو العار.

وبقوى الإحساس بضرورة خدمة الأمة الإسلامية في مرحلته الثانية (119) التى انتقل فيها إلى مصر، واستفاد كثيراً من حركتها الفكرية المزدخرة. فتنوّر فكره السياسى، كما مكّنته هذه الحركة من أن يكتب ويبدع، ويتطلّع إلى تحقيق ما هو أفضل. لذلك يصحّ أن ننتسب شعره في هذه المرحلة بالشعر السياسى والإصلاحى.

ولقد كان يؤلمه حال الأمة الإسلامية حينئذٍ تحت ثقل المستعمر. فقد مُنحت خدمته، من نوعه، في صفوفها كي نهض وتحقّق التقدم والعزة والكرامة. لذلك ما يظنّ من لواعج وحماس في قصيدته التى يبتجدها فيها بالزبوله محمد صلى الله عليه وسلم يشهده على تلك الحالة.

فمّ يا مُحمّد يا ختام المُرسّلين

وانظر بعينك كيف حال المؤمنين (120)

استعمل الشاعر في هذا البيت فعل الأمر الدالّ على الطلب، والتداء الدالّ على الاستغاثة أيضاً، ثم أرفده ببنداء ثانٍ دلالة على علوّ مقام المدى. فهو مُحمّد رسول الله، المعروف لديه ولدى المتلقّي. يستدعيه من قبره ومن زمن بعيد كي يرى عن قرب الأوضاع التى وصل إليها حال الأمة (121).

لا تبدو القصيدة عند الباروى ساكنة، مُسطّحة، بل هي قصيدة أساسها التوالد، والإنابئة، وتنوّع المواضع، لذلك طغت على قصائده الرّوح النّائرة على

ما يقوم به المستعمر من جرائم في حقّ الشّعب المسلم. ثم يخاطبهم حانقاً بقوله.

«فليتدل إن شاء أو فليعشزل

وليك «كروّن» الفنسى المكّار (122)

ولموسيليني أن يخصب خدّه

وكفوه فالهنّا قهّسار

يميل أسلوب الباروى إلى التّكوار، والتّراكم. ويتجلى ذلك في كثير من قصائده (الديوان)، مثل هذه التى «يشيد فيها بالرابطة العثمانية وبالسلطان، عبد الحميد، كما أشاد الحزب الوطنى بتلك الرّابطة ولسلطانها. يتكرّر فعل «خطونا» (123) ترّتين دلالة على انقضاء الفعل في زمن ماضى. ثم يُردف الفعل بمفعول مطلق تأكيداً منه على وقوع الفعل «خطا»، وإشارة من الشاعر إلى الوضع السيّء الذى أصبح عليه حال الأمة. ثم يُكرّر سبع مرّات اسم الفعل «مَنّى» (124) الدالّ على الزّمن، والمقرّن هنا بصيغة المضارع دلالة على المستقبل. ثم يُبدع عن لُفظة الشاعر في تحقيق جُملة من «الحوادث فى زمن المستقبل مثل تحسين الوضع، بتحقيق التّعليم، والنّهضة والإصلاح، والوفاة وتحقيق لاستقرار، وازدهار الوطن».

«متى يستقيم الحال يا هل ترى متى

يلذّ صدّى الدين الحنفيّ في التّسمعا

متى ينهض القوم الكرام ليصلحوا

مقاصد أقوام تواطت على القطع

ويكرّر الشاعر في قصيد آخر كلمة «حزب» (125) في صدر بيت واحد ثلاث مرّات، وقد لا يكون ذلك بسبب ضرورة شعريّة، ولكنّ شعوراً منه بالملل والضعف والتّأيس، والحزن على حال السّليبين الذين بالغوا في التّكثير من الأحزاب، دلالة على الاختلاف وتشتت الآراء، والتّمسك بالسياسة. فبدأ البيت الأوّل بقوله:

كلّ يؤسّس حزبا كي يكون له

رأسا فتصعب والأعضاء في سقّام

حزب وحزب وحزب صحفت فعدت

حربا لصلاح الأمر بالسلام

وردت قصائد الباروني في أسلوب مباشر يُعْمَل على ترسيخ مبادئ القيم التي يُلحّ بهذا التكرار على أن يراها مُجَسِّمَةً في وطنه، مُعَقَّلة فيه. ويُذَكِّرُنَا هذا القصيدُ بآيات قالها شوقي (26):

«إلام اخلُفْ يَنْتَكُمُوا إلام

وهذي الصَّحَّةُ الكُبرى عِلاَمٌ

وفيما يَكِيدُ بعضُكم لبعضٍ

وتُدَوِّنُ العداوةَ والخصامَ

ويُضَمِّنُ الديوانَ مواضعَ مُختلفة مثل المناسبات الدينية (الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، الديوان، ص 2) وبالعداوت في اللباس ومُسايرة الجديد منه. فنراه في هذا القصيد مُحْتَمِسا لبس العمامة، مُفَضِّلا إياها على الطربوش، لأنها جزء من الشخصية العربية الإسلامية، وعنوان هويتها، فيُكرِّر لذلك فعل «تعمم» (27) إحدى عشر مرَّة، مُتَفِلًا فيها من الفعل المزداد في صيغة الأمر «تعمم» للتشجيع، ثم يُعَرِّج على «النصر المضي الدائم» اقترن فيه لبس العمامة بعزة المسلمين ومُجددهم، وهم الفاتحون العُتَّة، أصحاب الحصنة الشامخة

يُبنى هذا التكرارُ على التعداد والتفصيل رغبة من المخاطب في الإقناع والتأثير، يُشكِّل تكرارُ فعل «تعممنا» إحدى عشرة مرَّة ما يَسْتُ بالإطناب (Redandance)، وقد يُعَدِّد هذا الإطناب نوعا من الملل لدى المُتلقي.

كما يتركز حرف النداء «يا» ثلاث مرَّات. ويغني هذا النداء «طلب المُتكلِّم إقبال المُخاطب بحرف نائب جناب «أنادي» المنقول من الخبر إلى الإنشاء» (28).

هناك تكون يا وطن المعالي

عزير العلم مُجتمع التضام

ألا يا قومُ قد غُتِم طويلا

وهيتم بالجَهالة في البرار (29)

وُعيِّرَ حَرْفُ النداء على الخطاب المباشر للوطن والقوم. فهو يَحْمِلُ هُموه وطنه في كامل جوارحه، وعواطفه. لذلك كَرَّرَ حرف النداء تعبيراً منه على آهة وقلق يَلَّان نفسه ويَلْكان عليه أحاسيسه.

وفي قصائد أخرى يُطَبِّب الشاعر في تعداد أفعال المستمر، مُحْتَذِثًا عن فضاخته، والعمل على غزير صفوف الشعوب العربية. يقول في مطلع القصيد: (30)

دَوِّلْ على قهر الأنام نَحَّالفت

فَتَحَكَّمت فازدادت الألام

يرقى الباروني بهذه الآيات إلى دقة الوصف وجمالية التعبير. فالنص الوضحي يُعْمَل على تحييز الشعرية، مُواظمة مع النص السردي. يذكر الشاعر السارد الدُول الأوروبية المستعمرة، ثم يشرع في تفصيل أعمالها. فيُطْلِق من فعل «نَحَّالفت» الذي تفيد حروف الزيادة فيه المشاركة، أي لمشاركة السبيبة في نشر سياسة القهر والذل، والنتيجة أن هذه الدُول حَقَّقَت ما تريد من بَسْطِ التَّوَدُّع، والتحكُّم في رقاب المُستعْصِفِينَ. ثم يأتي العمل المُتَّصِف وقد فهم الرِّبْط فيه الفاء دلالة على النتيجة المُستتَلَّة في زبد الألام، وتدفُّور الوضوع.

ويضيي الشَّاهِد في تعداد الأفعال مُستعمِلا حروف الرِّبْط «الواو» التي تفيد تَعاقُب الأحداث تعاقبا سريعا في الزَّمن، ثم «الفاء» للدلالة على التدرُّج في التعاقب في الزَّمن. «قيصر، ومزق، فاشتت». أما كلمة «فانتيح» فهي رمزٌ للقوَّة، والقدرة على الإنجاز، والانتشار، «هذا مُنْكَت المُنتاح مَلَكْتَ الحُلَّ، ودَلَّت الضَّعاب. ومن ثم جاءت مرحلة التمزيق. ففعل «مزق» على وزن فَعَلَ يُفِيدُ المُبالغة في القيام بالفعل، ولأن يكون المُشْهَدُ إِلا مُؤَلَّا، لأنَّ المُسلمين الذين كانوا كُلا واحدا يَجْمَعُهُم حُبُّ الوطن، والدين، واللغة أصبحوا في خصام دائم، ودخلوا مرحلة الشُّقاق، والتنافس السليبي. وكانت النتيجة الضَّعْف والذل.

تبنى الجملة في اللغة العربية على مُسند، ومُسند إليه، ومُعْتَم، إلا أن بلاغة التعبير والتلاعب بالكلمات يَسْتوجب أحيانا التلاعب بالتركييب. ومن هنا فإن البيت الأول من

القصيد المذكور لم يُراعَ فيه الباروني الترتيب الأصلي للجملة فقدم المتمعن «على قهر الأنام» على فعل «تحالف» والذي يشكل مركباً فعلياً ورد خبراً للمسند إليه «قول». ولن تكون وظيفة المركبات الفعلية المتأالية (فتحكمت، وهدت، قبضت، ومزقت... إلخ) خبراً متعلوفاً.

يفيد عنصر الزيادة في فعلي «تحالف» المشاركة، وفي فعل تحكّم الجالفة. وإذا ما قُدّم الشاعر المفعول به على المسند إليه فلذلك ليس لضرورة شعرية فقط، بل لإبراز صنيع المستمر، والتأكيد عليه قصد فضحه والنشيع به.

ولن يكون تكرار حرف «الميم» خمسة عشر مرة، (31) من جملة خمس وثلاثين (32) عبارة إلا توضيحاً وتأكيداً علي هذه الحالة. كما أنه من سمات حرف «الميم» أن يكون شديداً، ومهشوشاً، لذلك دلّ في هذا المقام على الشدة، وعلى الأكم في صمّت.

ويمكن تصنيف الأفعال إلى صنفين: أفعال فاعلة، وتحكّم، قسم، قبض، «مزق»، ونتيجة لهذه الأفعال ازدادت الألام في حياة المسلمين الذين لا يملكون سلاحاً. (بلا سهام) ومزقت صمومهم، بما أحدث بهم خصما بدا شديداً، لأنهم رعو ص أن ساحتوا وتكنلوا تاهوا في المناقشات، ونشر الكراهية.

ثم إن فعل «هدا» يدل على حركة حيثة، وعلى رغبة شديدة في القيام بفعل «قسم»، ودلّ فعل «قبض» على القوة، أودفه الشاعر بفعل «مزق» نتيجة لهذه القبضة من حديد التي تحكمت في المسلمين.

يمكن القول إذن إنّ للنص السردى في القصيد مرجعية تاريخية، أساسها واقعية الأحداث. التي بدا الشاعر فيها الشاعر حافظاً على أفعال المستمر، مُتّدا بها. وهو في نفس الوقت مُتَحَسّس للمستقر، مستاء لحاله. فيتألقى لذلك في هذه القطعة الوصف بالسرد، نواة إنسانية إسمية هي المسند إليه، تلاها مُستد جاء نواة إنسانية فعلية، ومن بعدها تالت الأفعال مُستندة إلى ضميري هي/هم، «تحكمت» ازدادت... تنافسوا، تقاطعوا، فاستضعفوا... (33).

وفي قصيد آخر تدلّ صيغة التفضيل «اللّه أكبر» (34) على شاعر وأحاسيس «الأناء» المتصصرة على العدو (35). والتي بدت بمنتهى لله على ما أنعم به من نعمته عندما قدّر فاطلق سراحه. وفي أبيات أخرى يظهر غضبه على «كروزن» (36)، و«موسيليني» (37) الشخصيتين المعرقلتين لأفعاله، واللّتين منعتاه من العودة إلى وطنه، وحالتا دونه ودون اللّجوء إلى تونس، أو مصر، أو الجزائر. تصوّر الأبيات حالة الشاعر النفسية. وذلك من خلال المقاطع الطويلة [تا، شو، بي،] (38) المعبرة عن هذا الارتياح. فمن جملة ثمانية وأربعين (39) عبارة اشتمل عليها القصيد هناك خمسة وعشرون (40) عبارة اشتملت على مقطع طويل. ولن يكون المقطع الطويل إلا تعبيراً عن انفراج كربة الشاعر الذي استرّج حريته.

ويشكّل القصيد موقفاً تصادفياً بين الأناء المقدّر، وهم الجمع. فاسند الشاعر مُتعمداً النزول بمعنى الانهيار إلى ضمير الجمع «هم»، وأخبر عن «أناء» تعبيراً استعارياً بأنها «صممت»، أي انتصرت.

تدريج المقابلة بين زوال العدو، وصعود الشاعر من أجل الحرية

ولم يكن الاستفهام الإنكاري، ولهجة التحدي والتوبيخ والتفريع، والأسلوب الخبري، والإنشائي إلا دلالة على ما يَسُوّد العلاقة بين الشاعر وخصومه من صراع وتوتر. ويوضّح هذا الصراع والتوتر جملة من الصور والمشاعر بين عدوّ يحكم بقبضة من حديد قُبْحِك الدّسّاس ويَطْفِي، وبين الأناء مُسلّحة بالإيمان وبالصبر والتعويل على الله والقدّر.

وكذلك تعمل المقولات النحوية من خبر وإنشاء على تكتيف المعنى المجرد من حُرّية وكرامة، وعلى تجسيم أفعال العدو ضمن المضادات والأضادات، وما يُشيعه القصيد من روح للتحدي والانتصار.

لذلك كانت ردة فعل الاحتلال بِشقيهِ المشعاني والإيطالي قاسية فحاكوا مكائد للباروني وأتهموه بتأسيس جمهورية طرابلسية، تنادي باستقلال ليبيا.

2- النصّ النثري، تقنيّاته، ومَرَجعيّاته

جمع الباروني في نصّه النثري بين الخطاب الأدبي، والرسائل التي كان يرسلها عند الحاجة. ويُعتبر هذا التوجّه في حدّ ذاته تجديداً، لأنّه نادراً ما يُفالج أدبٌ في أن يجمع بين قول الشعر وفنّ الخطابة. ولا ننسى أنّ الرّجل كان صحفياً، وصاحب مطبعة. ووفّق ذلك كان صاحب قضيّة. ولا بدّ أن يُمرّف بها بكلّ الوسائل المتاحّة.

عُرِفَ الجنسُ النثريّ في الأدب العربي منذ القديم وبرزت فيه كتب مشهورة منذ عبد الحميد الكاتب وابن المقفع والتوحّدي والجاحظ، والمعريّ، وعبد الرّحمان بن خلدون. وتفرّع عنه فنّ التّرسّل عند إخوان الصّفا. وليس غريباً أن يهتمّ الباروني بهذا اللون من الكتابة وقد سبقه إليها أبوه عبد الله الباروني، وبرزني تونس محمود قدّور الذي لا سنّت أنّه كان قد اطلع على آثاره، وهو طالب علم بالزّيوتية. ولعلّه من هنا يمكن الحديث عن النّاص، أي الحوار بين نصّ الباروني النثري، ونصوصه النثريّة، ومن هم معاصرون له.

ولقد شهد عصر الباروني حركة فكريّة مزدهرة. كان سببها انتشار المكتبات، وترجمة الكتب، والاعتناء بالصحافة. ثم إنّ العالم العربي كان يتطلّع إلى نهضة شاملة، تتعدّد عن الجُمُود الفكري، والاعتناء المتألّف فيه بزخرف الكلام، والمُحسّنات التّديعيّة. لقد ظهر في عصر الباروني اهتمام كبير بأدب الرّحلة (44)، وكتابة المقالات الصحفيّة، والخواطر، والاهتمام بأدب، مَوْصُوعه الإنسان والطّبيعة، وقضايا العصر، ومُخلفات الحروب وأوزار المُستعمر.

كتب الباروني إذن نصّاً «جامعاً» أساسه مدارس كلاسيكيّة تنشئت بالشكل وخدمة الأسلوب، ولكنّه مُنفتح على تقنيات آداب العصر، خاصّة وأنّ الرّجل زار فرنسا وتكثّب بها مدّة مكثته ولا شك من الاطّلاع على جديد المدارس الأدبيّة، والتّيارات التجديديّة. «لقد اتخذ في أطوار حياته الأولى- التي كان مقياس

وهكذا زجّ بالباروني في السّجن. فعانى ما عانى من غياهب الظلمات وجور الاحتلال.

عُرِفَ الشّاعر في أغلب قصائده بتلقائيّة القول، وبساطة العبارة. فهو يقول شعراً لا تكلف فيه ولا صنعة مُجحفّة، ولكنّه حقّق بهذه الأبيات صوراً تحتوي انسجاماً في الأفعال، وعمقاً في الاستعارات (41)، أو الانزياحات (42).

ولقد بلغت هذه الصّور في شعره النثري وخاصة في هذه القصيد قمتها الجماليّة وعمقها الفنّي:

هذا هو الشّعر الذي

شهد الحروب الهائلات

وعليه أمطرت الفنا

بل كالصّواعق نازلات

... وترى طرابلس العز

سزة في ليال باهراوات (43)

يكشف ديوان الباروني إذنه عن صوّر استعاريّة، وتراكيب بلاغيّة، اختارها في ذائقته، وأرادها أن تكون زائدة في القول ونظم الشّعر، ومع ذلك لم يذع مُحولة، ولا زعامة، لأنّه يُعرف ثقل الرّسالة وجسامتها، ولأنّه أراد أن يترك الحكم لمتسقيّ الذي قد يطلّع يوماً ما على شعره ويتخذ مادّة للدرس والتمحيص.

طفا على النصّ الشّعري عند الباروني لونا بارزاً هو الشّعر النضالي ضدّ المُستعمر، وضدّ طغاة العالم وهو ما جعل بعض النّقاد يعتبرها رؤية تجديديّة. ذلك أنّ شعر الرّجل لم يوحّ له به من فراغ، ولم يقلّه اعتباطاً، بل لقد قاله نتيجة أوضاع قاسية أوقدت فيه جذوة الحماس والتحدّي.

أمّا في نصّه النثري فلقد عالّج مواضيع مُشابهة أثارت أحاسيسه ومشاعره، فأفردها بخصائص فنّيّة، وأسلوبية لافتة هي الأخرى للانتباه.

الإجادة فيها اللَّفْظُ الأثْنَى والمَظْهَرُ الرَّشِيقُ - شكل العناية بالتجويد والتصنيع... وتَمَيَّزَتْ [للمرحلة الثانية من حياته الإبداعية] بطابع الترسُّل والسيولة (45).

نستقي من كتابات الباروني الشريفة نصين كتب الأول بمناسبة الذكرى السادسة والعشرين لتولي عبد الحميد الثاني مقاليد الحكم، سنة 1319هـ، وكتب الثاني أثناء إقامته بالزوراء - بغداد في 10 مُحَرَّم 1352/1033 (46).

التصق الباروني في نصّه الأول الذي كان محوره الحديث عن السلطان عبد الحميد. وهي الشخصية التي أحبها المؤلف وعَوَّلَ عليها كثيرا في تحقيق وحدة المسلمين، لذلك تختار لغة تعبيره، وأولاهها جهدا كبيرا من الصنعة، ومال فيها إلى تأني اللفظ، وجزالة التعبير. فاستعمل خدمة لأهمية الموضوع الأساليب البديعة يختلف أنواعها مثل الجناس، والتشبيح والبطاق، والتشبيه. فهو الذي «تضاعف للمسلمين فيه الشُّرُور، تجددت لهم فيه الخذل والحُيُور، ربوت عليه المَسْرَآت، وعَمَّتْ المُمَالِكُ الشَّاهِيَّةُ البركان» (47). ولا يعتقد أنَّ المؤلف ينطق في كدسه هذه عن عفوانة، بل هو يُخفِضُ قوله إلى الانتقاء والتخيير، لذلك تختار عبارة تتجاسر في موسيقاها بكلمة أخرى (48) «عندها استقرَّ رأيه على كلمات مثل «الشُّرُور، الحُيُور»، والمَسْرَآت، البركات». وهذا ما يُستَفي في البلاغة بالتشجع، إضافة إلى سلسلة أخرى من العبارات المختارة والتي تتلام وتقام الشخصية المتحدث عنها.

يُجاري الباروني في هذه الكلمة السائدة من غمط التعبير في عصره «فاستمرأ المتألفة والمغالات، وصوّر السلطان تصويرا فاق حدَّ الوصف» (49).

أمَّا في النص الثاني فقد أخذ الباروني بالمشهد الذي رآه عندما تدقّق الناس إلى جامع الأكاظية صباح يوم 10 مُحَرَّم، وظلّوا كذلك «حتى غدت السطوح مُرْصعة بألاف النساء، واكتظت الساحة بالرجال... وامتلا الجوّ بالأعلام الكبيرة البيضاء والسوداء والحُمْراء والخضراء والصفراء، وحضرت إلى تلك الساحة طائفة كبيرة

للالتقاط الصور». لقد دقّق المؤلف في الوصف مُستعملا اللَّوْن والحركة، والصوت، «ظهرت من وراء الجامع طلائع الجيوش على حيل عربية لباس عربي أحمر... وعليهم الذُورُ الحديديّة الغنيقة، مُتقلّدين الشُّيُوف... وراهم جند المشاة بزيّ حمراء بقسيّهم ونبالهم وشُيُوقهم... شقّوا لأنفسهم طريقا إلى أن وصلوا المنبر فارحج المكان وأهلّه، وصعد عُثُلُ السفاك المنير... استل سيفه وصاح إنّه إنّما جاء ليشي سيفه هذا من دم الحسين... يبدو الشُّهْدُ مُغرقا في الدماء وقمقعة السيوف، وصباح الباكين، غما جعل المكان يرنح ويُنْويّ.

يَجْمَعُ الوصفُ في «وقفه الأكاظية» بين خصوصية الفضاء، ساحة الجامع، «فضاء ديني»، وحركة الشخصيات، والألوان، والأصوات. جاء الوصف مُعتدلا تحلا اسمية حالة تؤكد المُشْهَد وتُبرزه. استدعى الوَاصِفُ في هذا المشهد الحامسة البصرية، فبالعين «تمكّن الواصف من تتبع المشهد والوقوف عند جزئياته المذمّلة، مثل تدقّق القادمين، والصعود على المنبر، استعدادا كاملا لإطلاق النّار واليهوف من أجل القتل وإراقة الدماء.

ويأتي في مرحلة ثانية من المشهد دور «الأذن» التي كانت تلتقط الأصوات من قريب ومن بعيد، أصوات أرنج لها المكان، ويخترق أزيز الشُّيُوف الأصم، وتصويت الرماح، وصُيْرُ الشَّهَام، والأصوات والآهات، والبكاء الأذن فيلحظ بها الأذى.

ترتبط في هذا المُشْهَد المُشْوَغَاتُ بالحركات وبالأصوات. لقد تَوَقَّعَ الواصِفُ في غرفة أمة استطاع من نافلتها أن يُلَمِّع المشهد ويصف جزئياته. وبذلك تمكّنت «العين» الزائفة من متابعة المشهد مباشرة وعن قرب دون تعثر رغم كثافة الموصوفات. فالتاس القادمون كانوا مُكْتَظِينَ اكتظاظا وكأنهم «رمانة، أو صندوق كبريت تالستف أعواده». ثُمَّ إن السطوح غدت مُرْصعة بألاف النساء. يقود هذا القراكم في المشهد إلى ترواكم في الصُّور. فالحركة تحركت، والصوت أصوات، وخسيس الشُّيُوف يتخلط بصير الشَّهَام، وبالأصوات، والآهات. إنّ المفرد في هذا المشهد يغدو جمعا، إذ

كيف يُمكن لفضاء مثل ساحة الجامع أن تسع أكثر من خمسة وعشرين ألف سمة. لقد وَقَّق الباروني في وصف المشهد إلى أبعد الحدود واستجاب فعلا إلى قوله فيليب هامون: «من لا يُحسن الوُصف لا يُحسن الكتابة... وإن الوصف يُضاهي الرسم، والرسم أساسه إبداع الصور وبنائها» (49).

إن الكثافة في العناصر المكوِّنة للمشهد تقودنا إلى نهاية دُمُوية، مَهَّد لها الأديب بوجود متنوع للأسلحة مثل السيوف، والرماح، والتبال، والقصي. ويتحوَّل المشهد إلى دراما موجهة، يتجمع فيها عنصرى الحكاء والتوايح. إضافة إلى قفظة الطويل، وتثير الأثراف. فالمشهد إذن صاحب، والقتل موجه، والنهاية تملن عن تشتت في الضوف وانقسام في المذاهب بسبب قتل الحسين وآله.

شكل الواصف/ السارد المشهد الموصوف من عناصر محسوسة، الفضاء، والشخصيات، والآلات الحربية، والجياد، وأضاف إليها آيات الوصف مثل العين والأذن، كي يكتمل المشهد وتتعمق دراسته بواسطة الأفعال والأحوال والصفات.

ويضم نص الباروني عامة لغة الهرأذ الكريم في شكل مفردات، ومركبات، وجمل، وآيات كاملة. وذلك ما يسمى بالتناص الضمني. ومن هذا المعجم أمثلة جاءت ميثوقة في بعض من نصوصه الشعرية، أو الشريفة، مثل، «دكه»، «البي»، صفات لله سبحانه وتعالى، «الفهارة»، المختار، الأقدار، الله سبحانه، الله أكبر، أو جملا كاملة، «إن شاء الله» (50). وكذلك يكثر الباروني من توظيف آيات قرآنية في إحدى رسائله ثرا. تلك التي ردَّ بها على أحد المجاهدين سنة 1912 الذين أسأوا مُعاملة المجاهدين وتعوَّهم تحاريبي «الذقيق»، دون مُراعاة لكرامتهم وبُطالهم من أجل الحُرَّة. «وفي السُماء رُفُفَمَ وَمَا تَوَعَّوْنَ» (51). «ذلك فضل الله يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ» (52)، «وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ» (53).

يبدو المعجم الأدبي مُكتفا في هذه الدُونة، يستعمله الباروني دون تكلف. ولا غرابة في ذلك لأن أدينا رجُل

دين وفقه. فهو لا يَسْتَرِيدُ بلغة القرآن كما يفعل الروائيون (54). عندما يُوظفون القصص القرآني بهدف التجاوز النصي. بل هي لغة خطاب عليه. وقد مكَّته هذه اللغة من تحقيق التناغم والتواصل مع لغة الخطاب الأصلية.

كما تفضت بعض من رسائله تراكيب جاهزة، استقاهها الرجل من التراث، أو من اللُغة العامية. وذلك كي يقع مخاطبه، ويؤثر فيه. يقول في رسالته التي يُعانت فيه أحد المحاضرين ويذكره بأنه هو بنفسه كان يتمتع بـ«صدقة الذقيق» مثله مثل بقية الجنود، «فإننا الكُتَّان ونُسبنا ما كان» (55). ويتفق من الأفعال المأثورة هنا المثل «أخشوشوا فإنَّ الحَصْرَةَ [كذا] لا تدوم» (56).

كما يضمن نصه كذلك لغة عصره العلمية فيذكر «الحط الحديدية»، «ونور الكهرياء»، «المُعْدِن النفس»، «التلفون»، «المطابع» (57). وهي مظاهر من مظاهر الحضارة والتقدم التي جاء بها الغرب، وأبهر بها الباروني وغيره من زعماء الإصلاح العرب.

يطلق أديبا من مُعوم عصره، ومرجعياته في ذلك تراث أجداده فمنهم يستمد الحكمة، والعبرة، ويتحلَّى بالفضة. ولأنَّ آله وهو يكتب قصائده ويُعَهد لها ويُذعي فيها التواضع والتلقائية. فقد تشبَّع بهذا التراث العربي، وأطلع على مُدونة أعلام في الشعر أمثال المَعزِّي، والختي، والبَحْري، وأبي تمام. ولا شك أنه قد توقف عند مشاهير شعراء الأندلس، مثل أبي البقاء الرندي ونويرة الشَّيرة في رثاء بلنسية.

وارتحل مع ابن رشيق ما بين إفريقية والأندلس فتغنَّى بالأوطان وبغربة المغترين، ولوعة المهجرين. هؤلاء جميعا كانوا لافين للاتباء، يُغرون بقول الشعر، ومُعارضة أمهات قصائد لهم. ولا شك أن الباروني قد تشبَّع بشعرهم، وأعجب به وتطلع إلى مُمكاته، لغة وصورًا وقصائين.

ويُوجد تماثل من حيث المُضمون على الأقل بين شعر الباروني ومُعاصريه أمثال جميل صدقي الزهاوي، (1863- 1936) ومعروف الرصافي، (1875- 1945)

وحافظ إبراهيم، وأحمد شوقي. فكتب قصائد في نداء الوطن وفي الإصلاح السياسي، ولبنى أسي كيرا على ما أصاب الوطن من جهل وقفر وجُمُود وخُمُول وتَرَدُّد في الأوضاع كاملة، خصوصاً إذا ما علّنا أنّ الإطار الزمني كان مُحَدِّداً بأخطار تجعل المُستعمر يتغلغل في أرض الآلة، ويَعْمَل على تَقْصِيرها وتَجْهِيلها والاستيلاء عليها. لذلك شارك الباروني في أحزاب عصره، مثل حزب الاتحاد والترقي، وحركة الجامعة الإسلامية والإصلاح الديني، لمناصرة الاستعمار وأهدافه.

كان الباروني يُعَرِّف مَرَجِيَّاتِ قصائده من أحداث عصره، فيذكرُ الثورة العربية التي وقعت سنة 1916. ذلك أنّ الحزبَ الثامِيَّة الأولى والثانية أثرت في العالم العربي فقامت هذه الثورة والتي تزعمها الشريف حسين فكتب الباروني عن هذه الثورة في حريدة الصّواب التونسية، وغيرها من الصحف (١١). ويذكر شخصيات مُستبَدّة من الجانب الإيطالي سواء كان ذلك في شهره، أو في ثورته، مثل مُوسيليني، كما يذكر كذلك شخصيات سياسية عاشها في عصره مثل السلطان عبد الحميد وسعد زغلول، والسياسي مصطفى كمال، إلخ.

3- النصّ «الجامع» والمقاربات التاريخية

أثبت الباروني من خلال النصوص التي كتبها في الصحف، أو بعث بها إلى أصدقائه، أنّه نقل فعلاً أخبار عصره وحاول أن يُسجّلها باليوم، والشهر، والسنة، مُؤدفاً إتّباعها بالحدث عن موضوع الخير، والتفاعل معه. فحدّثنا من خلال ما كتب من خطب، ورسائل، وإخوانيات عن بعض الأسماء، من تونس، (الشيخ فابادو) والجزائر، (الشيخ محمد بن يوسف المغربي الميزابي المشهور، الذي رآه في غرة رجب 1325) ومصر، (محمد عبده، والأفطحي، ومحمد رشيد رضا) والعراق، (الملك الشريف حسين) ومن أسطنبول، (السلطان عبد الحميد) ومن دول أوروبية كذلك، مثل رسالته إلى امبراطور ألمانيا يطلب فيها منه الاعتراف بالحكومة الوطنية والأمانة (59).

وإضافة إلى الحديث عن هذه الشخصيات كان قد أُرْخ من خلال ما كتب للدولة الرّسميّة، والمدينة تيهرة. وحدّثنا كذلك عن مظاهر التّقدّم والحضارة في عصره مثل سكك الحديد التي نعتها بالحضارة الجديدة «الوابرة» (سليمان الباروني، ص. 244). وبدا رحالة مُتَقَلِّداً ما بين الأقطار ويتجلى ذلك من خلال ما تحدّث عنه مثل جولة في رحاب المغرب العربي عن طريق مرسيليا، ومالطة، وتونس، والجزائر، وهران، ومدينة تلمسان، مُتّهي حبلود الجزائر بما يلي تملكه فاس.

ويُشير في فصل من جريدته إلى أنّه قصد مصر للاستجمام، وعاد إليها، وكان فيها من قبل، فوصلها عن طريق إيطاليا بتاريخ 11 ربيع الأوّل 1324 (60). وحدّثنا عن الحياة الثقافيّة التي ساهم فيها بـأسس جريدته ومطبعة الأزهار. كما حدّثنا عن تفاعل الحضارات بين الشعوب. فكان في كلّ رحلة يقوم بها كان يقصد مرسيليا ويسافر عبر البابور (61). فيعطينا لمحة عن الحركة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في ذلك العصر من خلال القادحين بأعداد وافرة من سائحي أمريكا، وإنجلترا، ومن السّوريين المهاجرين إلى أمريكا للتجارة والاحتراف ومعهم عائلاتهم ما يُعَدُّ بالملئات. ونمّ قلة عدد العرب المسلمين في مثل هذه الرّحلات الاستطلاعيّة (62).

كتب الباروني في قضايا عصره وسجّل أحداثه التاريخيّة وناقشها. وكتب كتاباً كاملاً (١٢) عن أئمّة عصره، وملوكها وعن الحرب التي دارت في بلاده، إلّا أنّه لا يُمكن أن نسلّم قطعاً بأنّ الباروني مُؤرخ بالمعنى العلمي للكلمة، لأنّه لم يُخصّص في هذا الفنّ، ولم يُعرّفه وبُستته فيتحاكي به علوماً أخرى مثلما فعل العلامة ابن خلدون، الذي يُعرّف التاريخ بأنّه «فنّ من الفنون التي تتناولها الأمم والأبيال، وتشدّ إليه الرّكاب والزّحال وتُسَمَّر إلى مُعرفته السّوقة والأغفال...» (64).

كتب الباروني نصّاً وسماه بالنصّ «الجامع». فلقد كان أبوه نافذة مفتوحة على عصره، فتقول بأنّه سافر، ودّرّس، ولاخط، وكتب، ونمّدى، وحارب، ونقد فأفاد بما ترك للمكتبة العربية. وما نقله من أحداث ووقائع

تَدْخُلُ ضمن المُدْكَرَات، أو المُقَارِبَات التَّارِيخِيَّة التي تَبْرهن عن ثقافة واسعة للرَّجُل، مَكْتَنَة من كِتَابَة نَص «جامع».

الاستنتاجات :

يُصْبي با هذا البحث في النهاية إلى الإقرار بتبجيتين مخوريتين من بين عديد النتائج تتخبر منها اثنتين. تتعلّق الأولى بكون نصّ الباروني نصّ «جامع» يحتوي الشعر والنثر، حقّق بواسطته الشعرية رغم تلقائية القول وبساطته، ورغم الإطناب الممل الذي يطبع قصائده أحيانا، إضافة إلى ضعف عنصر التخيل. ذلك أنّ الباروني كان يكتب شعرا واقعيّا من خلال توثيقه لأحداث عصره. وغمّلت النتيجة الثانية في أنّ الباروني يتّبع ثقافة واسعة، وصاحب تجربة أساسها عوامل ذاتية (نشأته في بيت علم وأدب وتلمذ على شيوخ الزيتونة، والأزهر) وأخرى مرصوعة (جميع أحداث العصر التي عاشها وكتب عنها ووثق لها).

نشط الباروني بكلّ ما يملك من ضروب النّصال ضدّ الاستعمار الإيطالي، وحلم بأنّ إيطاليا (المصنّعة) يمكن أن تؤخّذ العالم الإسلامي، وتكوّن جبهة قوية ضدّ العدو، لكنّ الواقع السياسي حمل إليه العكس تماما.

حقّق الباروني بنصّه «الجامع» الإمتاع والمؤانسة، ولذة القراءة. فهو نصّ طبع يتضمّن خاصّة. فالكتابة عند هؤلاء تمثّل كما يقول رولن بارت (Roland Barthes) عقدا يشدّ المؤلف إلى مجتمعه، قيصّته وحده بكتاباته وإبداعه، ألا تعتبر الكتابة الشكّل الذي لا يُدْرَك إلّا في مقصده الاجتماعي وفي بعده الإنساني؟ (١٥٥)

وهكذا ارتبط النصّ «الجامع» عند الباروني بقضايا العصر، فكان نصّا ملتزما، وكان مرآة تعكس هموم الأمة الإسلامية وتساغها. فليس العمل الأدبي في ذاته هو موضوع الشعرية، إنّ ما تبحث عنه الشعرية هو خصائص هذا الخطاب الخاصّ الذي هو الخطاب الأدبي.

لقد كان الشاعر الأديب مهتما بمضمون القول أكثر من اهتمامه بكيفية القول. اعتبرناه موقفا لأحداث

عصره، صاحب مقاربات تاريخية بمعنى اليوميات لا بالمعنى العلمي للتاريخ كفنّ مثلما عرفه ابن خلدون. كان مناهضا للاستعمار، مُصلحا وملتزما بالتعبير عن قضايا وطنه، وصاحب تجربة عميقة في الرحلة وفي الكتابة في أحوال الناس، وعلاقاتهم الاجتماعية والفكرية، بما يجعلنا نؤكّد تحقيق شعره لما يسعى في عرف النقاد المحدثين بالتجاوز النصّي.

تميّز شعره بصدق الكلمة، وعمق الرسالة الإصلاحية التي كان حريصا على تبليغها. وهو يلتقي في هذا التوجّه بما قاله مُعاصره جميل صديقي الزّهاري عن الشاعر الحقّ «شجاع لا يقاب في الصدق لومة اللاتمين (...) ونزاع إلى التجذّر بثور... ويتمرّد على السلطان الكاذب» (١٥٦)، لم يتحمّس للتجديد في الشعر علانية مثلما فعل الزّهاري (١٥٧) الذي نادى إلى نبذ القافية، وقال بقطع هذه السلاسل والأغلال وتحرير الشعر منها (١٥٨). ولكنّ الباروني استمرّ في قول القصيد العمودي، ولعلّ جليله يتمثّل في أنّه كان يتعدّد عن ذلك المذهب الشعري الذي ساد آنامد. نتخذ الشعر، أحدث عن الحفريات مؤصّغات وفوائج لقصائدهم، يظهر من مظاهر الصناعة والوصف، وبذلك لمّا لا ننهر [عنده] على هذا الملتصّح، الذي يُطالعه عند كثير من شعراء عصره (١٥٩).

توضّح شهادة المصراي أنّ الباروني أثر لؤنا من الشعر لأنّه يحدم قوله لا أهواءه، ولا يتعاصّر مع ميذنه. لأخلاقي في العقّة والتلقين. وليس هذا فقط، بل إنّ الرَّجُل صاحب قضيّة، أمّلت عليه أن يحاهي العليان الحخته، ويُسّد عليهم إيمانهم في استغلال بلاده واضطهاد أهله. «سافر من أجلها إلى لندن عن طريق باخرة عثمانية من تونس وأخرت معه محلّة «التيس» الأفريقية» مقابلة صحفية، أبان فيها عن موقفه وموقف الجهاد الليبي. ودفع فيها عن ربه الشّهم الباطلة التي روجها خصومه، وأشاعتها الجرائد والصحف المغرضة (١٦٠). تبلو العوامل الموضوعية التي حفت بالباروني عديدة، فيها متغاضلا معها، قويا وقادرا على خوضها بنجاح، ولكن هذا لا يمنع القول من أنّ الرَّجُل عاني، وتعب، واضطربت به الشّبل. ففرغ نية المستعمر،

وأصحاب الهوى من الساسة والمُفرِضين بالحُجّة وصدق الكلمة، وقوة الإيمان بقضيته.

الخاتمة:

نعتبر ديوان الباروني مَزْجاً تاريخياً نقرأ من خلاله بعضاً من الأخبار والأحداث التي كانت تجري في عصره والتي تهتم بلده أولاً في علاقتها بالاستعمار، وبحيراتها من الدول القريبة القريب منها والبعيد، وخاصةً ما كان يجري في الساحة السياسية، والأدبية. لقي ديوان الباروني وبِقْية آثاره اهتماماً كبيراً في الدراسات العلمية والحامعات المغاربية وغيرها.

لقد حقق نصه بهذه الصفة التواضع مع عصره، وخلق حميمية بين الماضي والحاضر. عرف صاحبه مسيرة غنية في الفضال فثار ضد الاستبداد والظلم. فهو الناشط السياسي الذي دخل السجون، ومُؤرّس عليه التعذيب،

والثقي، والظلم. فقاوم، وتحدى أعداءه وجأ بهم بالكلمة الحرة، وفضح مشاريعهم الاستعمارية.

ولعلّه بفضل هذه الصفات كُتِبَ لنصه الذي نعتناه بالنص «الجامع» الخلود والتواصل مع العصر الحديث، خاصة القرن الواحد والعشرين وكان النصُّ بُعث من تجديد ليفعل فعله في الجيل الحاضر الذي حُقَّ له أن يتفخر بهذا الزمَن في الفضال ضد الظلم والاستبداد. إذ يمكن لكل ناشط سياسي أن يرى فيه نفسه ويستمد منه المنهج والضمود، وكأننا بالباروني قد أسس لثورة الزبيج العربي اليوم في ليبيا التي رفض ثوارها سياسة الذل وتكميم الأفواه. فكانت ثورة السابع عشر من فبراير 2011 عنواناً لهذا التفاعل ودليلاً على تجاوز الأزمان، ونضال الأبطال. وليس ذلك إلا دليلاً على أنّ رسالة الأخلاف أثمرت، وأبنت. «أليس حبّ الأوطان من الإيمان؟» وألا يُعكّر هذا اللقاء الأدبي والفكري والحضاري دليلاً قاطعاً على التواضع والتجاوز ما بين المغرب والمشرق؟

الهوامش والإحالات

(*) تمت المشاركة بهذه الدراسة في الملتقى العلمي التاسع الذي نظمته جامعة آل البيت -الأردن- بالتعاون مع مركز أدراس العمادية بجامعة السلطان قابوس وذلك في إطار التواصل الحضاري انعماني اعاري في العصر الحديث، تحت عنوان: سليمان باشا الباروني وحضوره في الثقافة العمانية (1287 - 1354 - 1370 - 1940) يومي 10-11 جويلية 2012

(1) ولد سليمان عبد الله الباروني سنة 1279 وتوفي سنة 1370 تلقى علومه الأولى على يد والده. وشجع منه التحق بجامعة الزيتونة تونس. وحرس على جملة من الشُّيوخ منهم عثمان المكي، ومُحمّد النعيمي وكان قد اشتد كثيراً من تلك البيئة المُحرّرة التي ألهمت خير الدين التونسي، صاحب كتاب «أقوم المسائل في معرفة أحوال الممالك»، وما عرف به من آراء إصلاحية، ومُحمّد يريم الخامس صاحب كتاب «صفوة الاعتيار» وهي مرحلة ثانية شدَّ الرجال إلى مصر، والتحق بجامعة الأزهر. وكانت البيئة الفكرية والأدبية مُرددة، من زُرادها مُحمّد عياد، وجمال الدين الأفغاني، ومُحمّد رشيد. أما وجهته الثالثة فكانت الجزائر بدمراس، حيث تفرّس على ميدان الصحافة. عُرف بصلاته ضد الاستعمار الإيطالي، والاحتلال البُعثاني أحيكت صدّه مؤامرة فابتعد عن وطنه إلى فرنسا، واستقرّ مع عَمان، كما سافر إلى العراق، وغيرها من الدول العربية، والأوروبية أصيب بمرض الملاز، ومات في الهد علماً ذهب لتندواي (نريد لحق) انظر مُحمّد مسعودي جبران، سليمان الباروني، آثاره، ص 21 - 22

(2) تذكر من هذه الكتب، «الأزهار الزبانية في أئمة وملوك الأيانية»، كما أنّ المنيّة لم تسعه في نشر

- كتاب أراد أن يؤنق فيه الحروب التي عاشتها ليبيا، نشرته من بعده ابنة دعيمة الباروني تحت عنوان "تاريخ الحرب في طرابلس الغرب".
- (3) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (الاستراتيجية النص)، المركز الثقافي العربي ط. 1985، ط2، 1992، ص. ص. 119-120.
- (4) النص الجامع هو نص "تقوم في أحواله نصوص أخرى في مستويات متعبرة وبأشكال قد تتعرفها إن قليلا أو كثيرا". كل نص نتيج طرف من شواهد تالدة. رولان بارت، نظرية النص، تر. مجي الشمالي، وعبدالله صوله، ومحمد القاضي، حواريات الجامعة التونسية، المجلد 27، تونس، 1988، ص. 11 والنص الجامع عبد جبار جنت هو "مجموعة من الأقوال العامة، أو المتعالية التي يحتوي عليها كل نص فرد وهي أنماط الخطاب وصيغ اللفظ والأجناس الأدبية وغيرها
- Gérard Genette, *Palimpsestes la littérature au second degré*, Paris, Edt du seuil, 1982 p2
- (5) نسي به « حوارية النص » التي أفزها « باخثين » عندما تحدث عن « تعدد الأصوات في النص » (Polyphone) بأن الأدب يستخدم تعدد الأصوات في مؤلفه (خاصة الزوايا) شعر بذلك أم لم يشعر انظر
- Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique* coll. Poétique aux éditions du seuil, Paris
- (6) سليمان بن عبد الله الباروني القنوسي، الديوان طبع مطبعة الأهرار البايوتية، جمادى الأولى 1326هـ
- (7) "قلت القصيدة الآتية في مدح جلالة مولانا السلطان عبد الحميد، يوم احتفالنا بفتح مدرسة (يفرق) المعروفة الآن بالباروتية وقد حضر فيه سعادة عرت باشا مُتصَرِّف الملوك إنداك والمُوظَّفون كافة، والأعيان من بلاد مُتَعَدِّدة وحُطَّت فيها بعد خطبة الباشا. وكان يوم 12 ربيع الأول سنة 1322هـ. ويقول في الصفحة 10 "وحطت له الخواص الشاهاني في المدرسة التحضيرية بمصر، بهذه القصيدة بعد شرفها
- للمقام 1324 " الديوان م. س. ص. 1.
- (8) سورة يس الآية (1). الديوان، ص. 2.
- (9) سورة الشعراء الآية 224، الديوان، ص. 2.
- (10) شوقي صيف، الفن وعلمه، دار المعارف القاهرة ط. 1964، ص. 143 نقلا عن محمد مسعود جبران. سليمان الباروني آثار القارئ العربية للكتاب، ص. 11
- (11) Gérard Genette - Seuil, Ed du seuil Paris, Février 196, PP. 115-116
- تتلى مكونات النص من مقدمات ونصوص تصدير، وآراء ناقد في آثارهم، غشيت، يهْد بها الأديب لمؤلفه
- (12) Jean Pierrow Goldenstein Examen d'entrées en français dans le monde Juin 1985 1P 94
- نقلا عن حميد لحيداني، غشيت النص الأدبي، (بحث نظري)، علامات ج 40، م. 12، شوال Mai 23، ص. 23.
- (13) عبدالمولى الشفادي، الشعر الليبي الحديث (مفاهيم وأهنامه)، ص. 209، نقلا عن سليمان الباروني آثاره، م. س. ص. 83.
- (14) تحليل الخطاب الشعري، م. س. ص. 132.
- (15) المرجع نفسه، ص. 12.
- (16) المرجع نفسه، ص. ص. 127-128.
- (17) علي مصطفى المصري، لمحات أدبية عن ليبيا، المطبعة الحكومية، طرابلس الغرب، 1956، ص. 37، نقلا عن محمد مسعود جبران، م. س. ص. 11 وفي هذا الإطار يؤكد المصري، أن الباروني كان رجلا وفوقا، وعظما ودارسا للغة الإسلامي، بل هو شيخ مُتعلِّم، ووُكِنَ رُكِب من الأياضية الأكارم، الذين اشتهروا بالتجمل والثقاف، والتمسك بأعقاب الدين إلى حد بعيد.
- (18) الديوان، ص. 73.
- (19) انظر سليمان الباروني آثاره، م. س. ص. 93-94.
- (20) المصدر نفسه، ص. 72.

- (21) أه بولدك الشريف تنزعت. طرق المعاصي في بلاد المسلمين
لا نهي بل لا أمر بل لا منتهى. حار البليل وغار حزم المرشدين
- (22) سليمان الباروني، آثاره، م. ص 100
- (23) الذئب، م. ص. ص 123-124، نقتطع من القصيدة هذه الأبيات:
على سري صدي التوبة لمحتج... وأنتشر أقوالاً ست من صفا روعي
وأحطت بالأنوار تمنع أن لي زهوراً ونغض القول أشه بالفرع
حطوما حطى لا قد الله عودها. وإذا فأنهى الأمر سام على طع
حصونا جعل فيها الدالة حتمت. عليها فعاضت أعين الحر بالذمع
- (24) المصدر نفسه، ص 124
- (25) سليمان الباروني، م. ص. ص 98
- (26) أحمد شوقي، أمير الشعراء، دراسة وبصوى، دار صفى بيروت، ط 1، 1977. انظر، ص 40
- (27) نعمتاً فأنشأ كل قطر... وبعد الزح حصلاً كل حيون
نعمتاً فأحصاه عتاً
طالما قلت دروساً
- نعمتاً فأنشأ نعمتاً... وراقبنا المعاند بالعيسون، الديوان، ص 126-127
- (28) السيد أحمد الشافعي، حواضر للاعلا في المعاني والديع، شرح وتحقق حسن أحمد، ص 6، 100
- (29) سليمان الباروني، آثاره، ص 91-92
- (30) وعدت تقسم من بلاد الله ما... شأت وما للمؤمين سهام
قصت معاني بلاد العرب
من عسير وتطاعير بسبعين
وبدا الموجه حيث جل بهام.
- (31) امهر العاراب، "باسم محمد"، "اللام"، "عسم"، "نما"، "من"، "وما"، "المؤمنون"، "سهام"،
"معاني"، "مرف"، "سبعين"، "أحمد"، "أخذ"، "بصام"، م. ن
- (32) سليمان الباروني، آثاره، م. ص 92
- (33) لله أكبر حارب الكفر... في حكمه سبحانه...
حكموا وهو أن حكمه من... وشكروا كفاراً لله لا تتأروا
- برلو وه أن قد صعدت بها نهب... ن سلعوا ما شاة لأعد
ما لي أرى "يونيكاريا" رلت به... دة، أ يد دة ح
- رما فقيبت بحكمه مفرقنا... فكانني لص ولي يشار
- (34) يقصد به "يونيكاري"، رئيس الوزارة الخارجية، وعلى "يون كاري"، رئيس الوزارة والخارجية، وعلى
"يون مارشي" رئيس الشباسة في وزارة الخارجية. سليمان الباروني، آثاره، م. ص. ص 100
- (35) وزير خارجية بريطانيا في ذلك الزمن المرحع نفسه، الصفحة نفسها
- (36) رئيس وزراء بريطانيا في ذلك العصر المرحع نفسه، الصفحة نفسها
- (37) يظهر ذلك في عبارات مثل "الله"، "حازت"، وفي الضميتين، سبحانه، المختار، وفي معاني عار، "هزاروا"،
وفي اسم الفعل عا، وحرف التنبيه "ها" والضمير "أنا"، وغيرها من العبارات مثل اسم الموصول "ما".
- (38) والاستعارة علامة لغوية، إنها لا يمكن أن تعلم، إنها لا تمنح للآخرين "قوة مشهورة أوردت محمد
الولي في كتابه، "أصنود الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1999،
ص 25
- (39) جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، المعرفة الأدبية، دار توفند
للشعر، ط 1، ص 203. "الانزياحات غاية الصورة، فالانزياح التركيبي لا يحصل إلا لأجل إثارة الانزياح
الاستدلالي".
- (40) سليمان الباروني، آثاره، م. ص 124
- (41) "أمير الزنجاني" في كنه "الزنجيات"، "لغريب الأقصى"، نور الأندلس، "ملوك العرب"،

- ١٠ "عصاف"، "نيج جدي، حليث"، "قدس العرافة يصل الأول"، قام بصنع هذه الكتب وشرّف العرب
الزنجاني ما بين سنة ١٩٩٢ و ١٩٩٤ في طبعات متعددة. وذلك وقد لتعريف بأمن الزنجاني، اندي عرف
بفكره الإصلاحية المبتكر، وينتقل ما بين الأقطار العربية، مدافعاً عن قضاياها، ومتصمراً لحقوق الإنسان.
مجتاً لوطته. صدرت الأعمال الكاملة لأمين الزنجاني عن دار الجليل، بيروت.
- (٤١) سليمان السروي، آثاره، م. ص. ١٩٩٢.
- (٤٢) م. ن. ص. ص. ١٩٩١-١٩٩٠.
- (٤٣) المرجع نفسه، ص. ٢٢٩.
- (٤٤) سليمان السروي، آثاره، م. ص. ٢٣١.
- (٤٥) Hamon Philippe, introduction à l'analyse du descriptif, classiques Hachette Paris 1981 p 25
- (٤٦) سليمان السروي، آثاره، م. ص. ٢٣٦.
- (٤٧) سورة الفرقان الآية ٤٢.
- (٤٨) سورة احزاب الآية ٤١.
- (٤٩) سورة احزاب الآية ٤١.
- (٥٠) سورة الاحقاف، الآية ٤٦.
- (٥١) "صعق برزخ الكوني في رواياته القصص القرآني وآياته، أسلوباً فنياً جديداً، رواية "الشتر"، "يريف
البحر"، و"مجنوس"، انظر، "زهرة سعدلآدي حرم كوتولي، أطروحة دكتوراه بعنوان "أساطير الصحراء،
وتفاد الخيرية من خلال الكتلة الزاوية عند إبراهيم الكوني، قيد النشر.
- (٥٢) سليمان السروي، آثاره، مرجع سابق، ص. ٢٣٤.
- (٥٣) المرجع نفسه، ص. ٢٣٥.
- (٥٤) الذبيون، مصدق سعد ذكور، ص. ١.
- (٥٥) السروي آثاره، م. ص. ٢٣٦.
- (٥٦) عزت توتوح، "بحر حردا ١٩١١/١٩١٢ وفي الزمالة ما شمس إلى - - - - - وبني كان يومئذ أميراً،
انظر ملف الباروني، داهي، محفوظ، ص. ١٢٦، ص. ١٢٧، ص. ١٢٨، ص. ١٢٩، ص. ١٣٠، ص. ١٣١، ص. ١٣٢، ص. ١٣٣، ص. ١٣٤، ص. ١٣٥، ص. ١٣٦، ص. ١٣٧، ص. ١٣٨، ص. ١٣٩، ص. ١٤٠، ص. ١٤١، ص. ١٤٢، ص. ١٤٣، ص. ١٤٤، ص. ١٤٥، ص. ١٤٦، ص. ١٤٧، ص. ١٤٨، ص. ١٤٩، ص. ١٥٠، ص. ١٥١، ص. ١٥٢، ص. ١٥٣، ص. ١٥٤، ص. ١٥٥، ص. ١٥٦، ص. ١٥٧، ص. ١٥٨، ص. ١٥٩، ص. ١٦٠، ص. ١٦١، ص. ١٦٢، ص. ١٦٣، ص. ١٦٤، ص. ١٦٥، ص. ١٦٦، ص. ١٦٧، ص. ١٦٨، ص. ١٦٩، ص. ١٧٠، ص. ١٧١، ص. ١٧٢، ص. ١٧٣، ص. ١٧٤، ص. ١٧٥، ص. ١٧٦، ص. ١٧٧، ص. ١٧٨، ص. ١٧٩، ص. ١٨٠، ص. ١٨١، ص. ١٨٢، ص. ١٨٣، ص. ١٨٤، ص. ١٨٥، ص. ١٨٦، ص. ١٨٧، ص. ١٨٨، ص. ١٨٩، ص. ١٩٠، ص. ١٩١، ص. ١٩٢، ص. ١٩٣، ص. ١٩٤، ص. ١٩٥، ص. ١٩٦، ص. ١٩٧، ص. ١٩٨، ص. ١٩٩، ص. ٢٠٠، ص. ٢٠١، ص. ٢٠٢، ص. ٢٠٣، ص. ٢٠٤، ص. ٢٠٥، ص. ٢٠٦، ص. ٢٠٧، ص. ٢٠٨، ص. ٢٠٩، ص. ٢١٠، ص. ٢١١، ص. ٢١٢، ص. ٢١٣، ص. ٢١٤، ص. ٢١٥، ص. ٢١٦، ص. ٢١٧، ص. ٢١٨، ص. ٢١٩، ص. ٢٢٠، ص. ٢٢١، ص. ٢٢٢، ص. ٢٢٣، ص. ٢٢٤، ص. ٢٢٥، ص. ٢٢٦، ص. ٢٢٧، ص. ٢٢٨، ص. ٢٢٩، ص. ٢٣٠، ص. ٢٣١، ص. ٢٣٢، ص. ٢٣٣، ص. ٢٣٤، ص. ٢٣٥، ص. ٢٣٦، ص. ٢٣٧، ص. ٢٣٨، ص. ٢٣٩، ص. ٢٤٠، ص. ٢٤١، ص. ٢٤٢، ص. ٢٤٣، ص. ٢٤٤، ص. ٢٤٥، ص. ٢٤٦، ص. ٢٤٧، ص. ٢٤٨، ص. ٢٤٩، ص. ٢٥٠، ص. ٢٥١، ص. ٢٥٢، ص. ٢٥٣، ص. ٢٥٤، ص. ٢٥٥، ص. ٢٥٦، ص. ٢٥٧، ص. ٢٥٨، ص. ٢٥٩، ص. ٢٦٠، ص. ٢٦١، ص. ٢٦٢، ص. ٢٦٣، ص. ٢٦٤، ص. ٢٦٥، ص. ٢٦٦، ص. ٢٦٧، ص. ٢٦٨، ص. ٢٦٩، ص. ٢٧٠، ص. ٢٧١، ص. ٢٧٢، ص. ٢٧٣، ص. ٢٧٤، ص. ٢٧٥، ص. ٢٧٦، ص. ٢٧٧، ص. ٢٧٨، ص. ٢٧٩، ص. ٢٨٠، ص. ٢٨١، ص. ٢٨٢، ص. ٢٨٣، ص. ٢٨٤، ص. ٢٨٥، ص. ٢٨٦، ص. ٢٨٧، ص. ٢٨٨، ص. ٢٨٩، ص. ٢٩٠، ص. ٢٩١، ص. ٢٩٢، ص. ٢٩٣، ص. ٢٩٤، ص. ٢٩٥، ص. ٢٩٦، ص. ٢٩٧، ص. ٢٩٨، ص. ٢٩٩، ص. ٣٠٠، ص. ٣٠١، ص. ٣٠٢، ص. ٣٠٣، ص. ٣٠٤، ص. ٣٠٥، ص. ٣٠٦، ص. ٣٠٧، ص. ٣٠٨، ص. ٣٠٩، ص. ٣١٠، ص. ٣١١، ص. ٣١٢، ص. ٣١٣، ص. ٣١٤، ص. ٣١٥، ص. ٣١٦، ص. ٣١٧، ص. ٣١٨، ص. ٣١٩، ص. ٣٢٠، ص. ٣٢١، ص. ٣٢٢، ص. ٣٢٣، ص. ٣٢٤، ص. ٣٢٥، ص. ٣٢٦، ص. ٣٢٧، ص. ٣٢٨، ص. ٣٢٩، ص. ٣٣٠، ص. ٣٣١، ص. ٣٣٢، ص. ٣٣٣، ص. ٣٣٤، ص. ٣٣٥، ص. ٣٣٦، ص. ٣٣٧، ص. ٣٣٨، ص. ٣٣٩، ص. ٣٤٠، ص. ٣٤١، ص. ٣٤٢، ص. ٣٤٣، ص. ٣٤٤، ص. ٣٤٥، ص. ٣٤٦، ص. ٣٤٧، ص. ٣٤٨، ص. ٣٤٩، ص. ٣٥٠، ص. ٣٥١، ص. ٣٥٢، ص. ٣٥٣، ص. ٣٥٤، ص. ٣٥٥، ص. ٣٥٦، ص. ٣٥٧، ص. ٣٥٨، ص. ٣٥٩، ص. ٣٦٠، ص. ٣٦١، ص. ٣٦٢، ص. ٣٦٣، ص. ٣٦٤، ص. ٣٦٥، ص. ٣٦٦، ص. ٣٦٧، ص. ٣٦٨، ص. ٣٦٩، ص. ٣٧٠، ص. ٣٧١، ص. ٣٧٢، ص. ٣٧٣، ص. ٣٧٤، ص. ٣٧٥، ص. ٣٧٦، ص. ٣٧٧، ص. ٣٧٨، ص. ٣٧٩، ص. ٣٨٠، ص. ٣٨١، ص. ٣٨٢، ص. ٣٨٣، ص. ٣٨٤، ص. ٣٨٥، ص. ٣٨٦، ص. ٣٨٧، ص. ٣٨٨، ص. ٣٨٩، ص. ٣٩٠، ص. ٣٩١، ص. ٣٩٢، ص. ٣٩٣، ص. ٣٩٤، ص. ٣٩٥، ص. ٣٩٦، ص. ٣٩٧، ص. ٣٩٨، ص. ٣٩٩، ص. ٤٠٠، ص. ٤٠١، ص. ٤٠٢، ص. ٤٠٣، ص. ٤٠٤، ص. ٤٠٥، ص. ٤٠٦، ص. ٤٠٧، ص. ٤٠٨، ص. ٤٠٩، ص. ٤١٠، ص. ٤١١، ص. ٤١٢، ص. ٤١٣، ص. ٤١٤، ص. ٤١٥، ص. ٤١٦، ص. ٤١٧، ص. ٤١٨، ص. ٤١٩، ص. ٤٢٠، ص. ٤٢١، ص. ٤٢٢، ص. ٤٢٣، ص. ٤٢٤، ص. ٤٢٥، ص. ٤٢٦، ص. ٤٢٧، ص. ٤٢٨، ص. ٤٢٩، ص. ٤٣٠، ص. ٤٣١، ص. ٤٣٢، ص. ٤٣٣، ص. ٤٣٤، ص. ٤٣٥، ص. ٤٣٦، ص. ٤٣٧، ص. ٤٣٨، ص. ٤٣٩، ص. ٤٤٠، ص. ٤٤١، ص. ٤٤٢، ص. ٤٤٣، ص. ٤٤٤، ص. ٤٤٥، ص. ٤٤٦، ص. ٤٤٧، ص. ٤٤٨، ص. ٤٤٩، ص. ٤٥٠، ص. ٤٥١، ص. ٤٥٢، ص. ٤٥٣، ص. ٤٥٤، ص. ٤٥٥، ص. ٤٥٦، ص. ٤٥٧، ص. ٤٥٨، ص. ٤٥٩، ص. ٤٦٠، ص. ٤٦١، ص. ٤٦٢، ص. ٤٦٣، ص. ٤٦٤، ص.

بنية المجلس الأدبي في الإمتاع والمؤانسة

سيف الدين بريد / باحث، تونس

التقديم :

كانت بغداد على حدّ مبير البشير المجذوب «مبتة نحية أفذاذ الفكر في العالم الإسلامي وتوتيجا لجهود أنصلت ثلاثة قرون» (1) وقد تميّزت عاصمة الثقافة في القرن الرابع الهجري بكثرة العلماء والأدباء والفلاسفة وكثرة المجالس التي لا يمكن لمؤرخ الأدب وناقده أن ينفي وجودها. ويمتدّ المجلس في الحضارة العربية الإسلامية سلطة معرفية ومرجعا اجتماعيا مهما في الحياة الفكرية لكونه مجالا متميزا للتواصل الشفوي يتمّ من خلاله تبادل الإنتاج المعرفي. وتتمدّد المجالس بتغدّد الطبقات وتختلف حسب نوعيتها فهالك مجالس خاصة تنتج ثقافة عالمية وأخرى عامة مدارها الثقافة الشعبية كما نجد مجالس علنية تذكرها كتب الأخبار كمجالس الرشيد وأخرى سرّية (إخوان الصفا على سبيل المثال).

ويعرّف صالح بن رمضان المجلس الأدبي بكونه «مقاما تواصليا يخرج الأديب ويحدّد له مسالك الكتابة أو يقتضي منه أن يستجيب لمعالم الكتابة باعتبارها مؤسسة رسمية» (2).

وقد كانت للتوحيدي صلة وطيدة بمجالس الخاصّة من معاصره نذكر منها مجالس وزير ركن الدولة ثمّ مؤيد الدولة (أبي الفتح بن العميد) (ت 366هـ) ووزير مؤيد الدولة ثمّ فخر الدولة (الصاحب بن عباد) (ت 385هـ)

وابن سعدان أبي عبد الله العارض وثلاثتهم من الوزراء البرعيين.

وقد جمع التوحيدي المسامرات التي قيلت في مجلس من سعد لأحد عشق الأدب ومشخعيه وهو أبو الوفاء المهندس (ت 388هـ) في كتاب سقاء الإمتاع والمؤانسة. جاء هذا الكتاب على ثلاثة أجزاء وقد كان التوحيدي إذا انتهى من تأليف جزء حمّله إلى أبي الوفاء على يد الغلام فائق ونسأول في هذا المقال تبين بنية المجلس الأدبي

I - العناصر المكونة للمجلس :

1-1 - الشّخص :

ازدهرت في عصر التوحيدي ظاهرة ثقافية تتمثّل في سعي أعيان الدولة من أمراء ووزراء إلى تقريب أهل العلم والأدب وأصحاب الفكر منهم لغاية الإمتاع والمؤانسة من جهة وتخليد أسمائهم من جهة ثانية.

وقد جمع المجلس في «الإمتاع والمؤانسة» شخص التوحيدي بشخص له مكانة ورفعة في عصره هو الوزير ابن سعدان. ويمثّل هذان الشّخصان الطّرفين الأساسيين في المسامرة وكلاهما متكلم وسامع وإن كان المسامر أكثر كلاما.

الوزير أبو عبد الله العارض المعروف بابن سعدان هو

التوحيدى على صاحب اللقاء رفع الكلفة. وتكمن واقعية ما جاء في ليالي الإمتاع والمؤانسة في أن الأديب كان شاهدا على ما جرى في عصره من أحداث متعلما عن كبار شيوخ الأدب ومتناظرا لبعض الأعلام. كما تكمن القيمة الأدبية للتوحيدى في قدرته على ارتجال الجواب البليغ بفضل ما لديه من معارف وشواهد وزاد لغوي هائل وإطنابه في الشرح أحيانا وإسهابه في إيراد أحداث الغير واسترساله عند الاستطراد وإن كان البعض يرى أن هذا من نتائج الصنعة الأدبية لا وليد المشافهة.

1 - 2 - الكلام :

الكلام في مجلس الوزير والأديب هو محور التواصل بينهما يتصف بخصائص وسمات متفردة تخضع من جهة لطبيعة العقد الكلامي الذي يجمعهما ومن جهة ثانية يتسع لمختلف القضايا والمجالات وقد ارتأينا أن الكلام ينقسم ثلاثة أقسام: «فوائح المجالس» مضامين المجالس، «خواتم المجالس»

1 - فوائح المجالس:

لا يشاء الحوار شطفتا بين الوزير والأديب إلا بقادح يولد الكلام أدهش عنه مصطلح «فاتحة المجلس» وهو مصطلح اقتبسه من قول التوحيدى نفسه في الليلة السادسة «ثم حضرته ليلة أخرى فأول ما فاتح به المجلس أن قال: (...)». وغالبا ما ترد فاتحة المجلس على لسان الوزير وينبغي أن نذكر هنا بين هذه الفاتحة وفاتحة الحديث الأولى إشارة تعلق انعقاد المجلس والثانية تعلق «بطلاق المسامرة» ومن الوارد أن تكون فاتحة المجلس فاتحة الحديث في الآن نفسه.

نضرب مثلا للتفسير: جاء في الليلة التاسعة: «وعدت ليلة أخرى فقال فاتحة الحديث معك قهات ما عندك. فكان من الجواب (...)».

وتفهم من هذا المثال أن ما أتى على لسان ابن سعدان هو فاتحة المجلس وما جاء في جواب التوحيدى هو فاتحة الحديث.

وزير مصمص الدولة البرهاني من الذين يستعينون في تدبير شؤونهم بالأعاجم أخذته الخليفة بوشاية فقتله عام 375هـ. ولقد بلغ ولع ابن سعدان بالأدب إلى درجة أنه كان يدعو الأديب إلى حضور مجلسه. وقد اتخذ التوحيدى جلوسا له في عدد من الليالي. ولكونه صاحب فضاء وسلطة كان بمقدور صاحب الدعوة أن يدير المسامرة كيف ما شاء يعطيها إشارة البداية ويعلن بمحض إرادته اقتراب النهاية، يحرك الحوار، يرسم حدود المواضيع ويوجه إنتاج الكلام. وهو متقن نموذجي له مخزون معرفي يستمد منه أحيانا بعض التعليل والآراء التكميلية لإثراء الحديث ولديه رغبة ملحة في العلم لذلك تتخذ مداخلاته في الغالب صبغة الطلب والاستفهام. وضع في أول لقاءاته بجليسه «ميثاقا» فيه تصور خاص لما يجب أن يكون عليه الكلام داخل المجلس وهو ميثاق يجب الالتزام ببوده.

أما التوحيدى فهو أديب علامة أطلق عليه يدوت الحموي «فيلسوف الأدباء وأديب علاسفة» وهو تركب فكري متميز مطلع على مسائل الفلسفة حافظ لأشعار العرب وأخبارها ونوادرها وأمثالها. مطلع على أعلام زمانه وكتب من جاء قبله، واية للأصالة الفكرية، منفرد على أفاق الزوج والعص. وهو لا يملك في المجلس إلا سلطة المعرفة والإحاطة بكل شيء أما خارجه فلا يملك من زينة الحياة الدنيا ما لا يعيش به فقد سكب سوحدي في فترة ما حين سرقت ممتلكاته فعانى من شدة الحاجة أقسامها حتى أنه قال في رسالة شكوى وجهها إلى أبي الوفاء ختم بها كتابه: «إلى متى الكسيرة اليابسة والبقيلة الذائبة والقميص المرقع إلى متى التأدم بالعزب والزيتون؟ قد والله يخ الحلق وتغير الحلق».

وكانت العلاقة التي تربط التوحيدى بابن سعدان قائمة على أساس (الأمر والمأمور) (الطالب والمجيب) (المعلم والمتعلم) والعالم.

لذلك كان الأديب يتبع كلامه استجابة لرغبات الوزير أي يلتي ما يريده منه لا ما يريده هو. هذا على الأقل ما يوهنا به ظاهريا ليكون بريئا مما سيأتي على لسانه مادام مأمورا لكن على مستوى شكل الحديث فقد فرض

هذه الفرضية ما جاء في مطلع الليلة العشرين: «وقال لي مرة أخرى: اكتب لي جزءاً من الأحاديث القصيدة المفيدة فكتبت...». فمكتبتاً يشعر المتلقي بارتباك لأن طلب الكتابة وقراءة المکتوب لا يمكن أن يتفأ في مجلس واحد مع ذلك وردا في ليلة واحدة وهذا ما يجعلنا نقر أن الليلة لا تدل على «خضوع العرّ للتنظيم الشفوي بقدر ما تدل على مجاوزة الكاتب لنظام الحكاية ومتفقا وعلى إظهار رغبته في التحرر من صرامة التوثيق والتقييد».

وعموما تختلف أشكال فواتح المجالس التي جاءت على لسان الوزير محمّد الحوار ورأسم حدود المسامرة بين الحر والإشهاد وإن كانت الهيمنة للفواتح ذات الأسلوب الإنشائي واضحة. من الفواتح الأخيرة ما جاء في الليلة الأولى: «قد سألت عنك مرّات شيخنا أبا الوفاء فذكر أنك مراعى الأمر البيمارستان من جهة» وما جاء في الليلة التاسعة والثلاثين: «يعجزني الجواب الحاضر واللفظ النادر والإشارة الحلوة والحركة الرضية والشفعة المتوسطة» وقد ورد الخبر في هذه الفواتح مثبّتا في حين نجله قلنا على الحصر في الليلة العاشرة، يقول: «ما في العلم شيء إلا إذا بُدئ بالكلام».

وسنقسم الفروع الأثنية إلى فواتح طيبة مهمة أهم ما سيجري لاستفهامهم ولامر وأخرى غير طيبة نجد فيها القسم والتمتعّب، وقد أحصينا سبع فواتح قائمة على الاستفهام نورد منها هذه الأمثلة: «كيف رصاك عن أبي الوفاء؟ (4)»، «ألا تتّم ما كنا به بداننا؟ (5)»، «أنفعل العرب على العجم أم العجم على العرب؟ (6)»، «سراويل يُذكر أم يوث وعُرف أم لا؟ (30)»، «ما الفرق بين الإداة والاختيار؟ (35)».

وقد أحصينا ثلاث فواتح قائمة على الأمر: «هات (13)»، «تعال حتّى نجعل ليلتنا هذه مجوية ونأخذ من الهزل نصيب وافر (18)»، «حدثني عن اعتقادك في أبي تمام والبحتري (40)».

أما الفواتح غير الطيبة فنجد فيها:

القسم: «قد والله ضاق صدري لما يبلخي عن العامة من خوضها في حديثنا وذكرها أمورنا (34)».

والفرق بين الفاتحتين يتجلّى في وجوب تضمّن فحوى موضوع من مواضع المسامرة في فاتحة الحديث وعدم وجوب هذه الفحوى بالضرورة في فاتحة المجلس.

وفي الليلة الثالثة عشرة افتتح الوزير مجلسه بفعل واحد قال «هات» ممّا دفع التّوجيهي إلى تحديد مسار المسامرة فكان جوابه فاتحة الحديث.

وقد غيب التّوجيهي ذكر فواتح المجالس في اثني عشرة ليلة فكان يأتي على ما جاء في مستهل المجلس باختصار كأن يقول في صدر الليلة الرابعة عشرة: «ومرّ بعد ذلك في عرض التّسم (...). وفي أوّل الليلة الخامسة: «فجرى مرّة كلام في الممكن فحكيت» وفي مفتتح الليلة الرابعة والعشرين: «وجرى حديث الميل ليلة (...). فحكيت» وفي الليلة الحادية والثلاثين: «وجرى ليلة حديث الرّأي في الحرب والعزم والتّيقظ وقلة الاستهانة بالنّفسم فقال ابن عبيد الكاتب» وفي الليلة الثامنة والثلاثين: «وجرى ليلة بحضرة الوزير (...). حديث ابن يوسف فقلت له أو يقل كلام الوزير الوارد في فاتحة المجلس بطريقة غير مباشرة أي سرّا كما جاء في الليلة الحادية والعشرين: «وسأله عن المعنى: إذا راسله آخر لم يجب أن يكون كذا» نصيب وحيي وأغضب فكان من الجواب: «أو يدخل مباشرة في موضوع لم يُستكمل في ليلة سابقة وعادة ما يكون الموضوع محررا على صحائف، جاء في الليلة التاسعة عشرة: «ورسم بجمع كلمات بوارع قصار جوامع فكتبت إليه أشياء كت أسعها من ذلك» وفي الليلة الثالثة والعشرين: «كان الوزير رسم بكتابة لمع من كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم فأفردت ذلك في هذه الورقات وهي» وفي الليلة الثامنة والعشرين: «وعدت ليلة أخرى وقرأت عليه أشياء من هذا الفن» وفي الليلة الثانية والثلاثين: «ثم حضرت فقرأت ما بقي من هذا الفن» وفي الليلة الثالثة والثلاثين: «عدنا إلى ما كنا فيه من حديث المصالحه وكان قد استراني فكتبت له هذه الورقات وقرأتها بين يديه».

ولا تعني هذه الأمثلة بالضرورة خلوّ المجلس من فاتحة أطرته في الواقع التاريخي. ولعلّ تحويل الشفوي إلى مكتوب ساهم في إضفاء هذه التّغييرات وأبرز ما يؤكّد

التعجب: «ما أحوج الجبان إلى أن يسمع أحاديث الشجعان! وما أشد انتفاع الضيق النفس باستماع أخبار الكرام! (37)».

كما نجد في بعض الفوائد مزاجية بين الخير والإنشاء على غرار ما جاء في الليلة السابعة: «سمعتُ صباحك اليوم في الدار مع ابن عبيد فقيم كنتما؟» أو قوله في الليلة السادسة عشرة: «كنتَ حكيمٌ لي أنَّ العامريَّ صنف كتاباً عنوانه به: إنقاذ الشر من الجبر والقدر، فكيف هذا الكتاب؟»

بعد هذا العرض نستنتج أن هذه الفوائد هي لبنة أساسية لانعقاد المجالس بل هي حجر الأساس ذكرها التوحيدي نظراً لأهميتها في ست وعشرين ليلة، وقد جاء أكثر من ثلاثة أرباع فوائد المجالس في صيغة الطلب مما ينم عن رغبة الوزير الملتقى في طلب المعرفة واكتساب العلم

2 - مضامين المجالس :

تقوم مضامين المجالس على المبادلات الحوارية أي أعمال التبادل الكلامي بين طرفي الحوار الوزير والمسامر، وهي مبادلات مبنية على مبدأين هما: العقد والوعد الذي سيوجه على حد تعبير محمد يقطبي «العلاقة بين نظريتين لإتحاح الإمتاع والمؤانسة ويجعل الدعة في الكلام محددة بطبيعة ميثاق مقبول من الحاسين» فلو وزير شروطه المحددة والمسامر طلباته الخاصة وقد تم هذا في الليلة الأولى.

من شروط الوزير نود: ترك نفق البغداديين/ الجزم في القول/ المبالغة في الوصف/ الصدق في الإسناد والفصل في الحكم، وقد بنى ابن سعدان عقده على الأمر والنهي. وهو عقد يرمي من خلاله صاحبه إلى ما يجب توفره في الكلام ليكون كلاماً.

ومن جهة أخرى يطلب التوحيدي من الوزير رفع الكلفة والشماع له في كاف المخاطبة وتاء المواجهة بغية التخلص من مزاحمة الكتابة ومضايقة التريص ولكن رغم ذلك فالمضامين يحكمها أسر المقام والمقال. فالمبادلات

الكلامية تنظم بين مقاطع تأطير ومقاطع امتثال للتأطير (سؤال وجواب) (استفسار وتفسير) (استفهام وإفهام) دون أن يرقى إسهام الوزير في المسامرة إلى مراتب الحوار وما يقتضيه من مفاوضة واستدراك وتعديل للأراء وتوليد للمعارف واستدراج وسعي إلى الإقناع والتفاعل الحوارية ودون أن يرقى كلام التوحيدي إلى درجة التحزب في توجيه مواد المسامرة إلى ما يريد ما عدا في بعض الحالات كما حصل في الليلة التاسعة إذ تقلب القاعدة ليعلم ابن سعدان في فاتحة المجلس أنه لن يسيطر على مجرى الحديث بقوله: «فاتحة الحديث معك فهات ما عندك» لتأتي السامرة كلها تقريباً على لسان أبي حيان يتخللها تعليق وزيري واحد قال: «هذا كلام شريف في أعلى ذروة الحكمة» وكذلك الليلة الثالثة والعشرون والليلة السابعة والعشرون واليلة الثامنة والعشرون...

1 - 2 - 1 - مقاطع التأطير :

تظهر في تدخلات الوزير حين يقطع نسق حديث التوحيدي لتجديد الخطاب وتنويع مقاطع التأطير على خمسة أشكال أساسية.

أ- تغيير موضوع المسامرة:

عادة ما يحول الوزير مجرى المسامرة بسؤال يخضع لمزاجه ورغباته واستعداداته الفكرية وميوله الثقافية وذلك بغية النهل من كل علم يطرف دون أن يقتضي ذلك بالضرورة إحاطة شاملة كاملة بالموضوع الذي تم تغيير وجهة الحديث إليه والأمثلة كثيرة نسوق بعضها: في الليلة الخامسة والثلاثين يسأل: «ما الفرق بين الإرادة والاختيار؟» وما أن يجيب التوحيدي حتى يسأله ثانية: «فما الفرق بين المحبة والشهوة؟» ولا نرى انسجاماً بين هذين السؤالين المتتابعين ومن أسئلته كذلك ما جاء في الليلة الرابعة والعشرين حين كان محور الحديث حول الحوار المعدية قال: «هل تعرف العرب الفرق بين الروح والنفس في كلامهما؟ وهل في لفظهما من نظمها ونثرها ما يدل على ما بينهما أو هما كشيء واحد لحقه اسمان؟».

د - استفسار عن معان مبهمه .

تعرض الوزير أحيانا عند استماعه لأحاديث العسائر كلمات غريبة لا يفهمها فيطلب مزيد الشرح والأمثلة كثيرة في الليالي نورد منها مثالين : «قال ما النشيل؟ فإن الشواء والزغف معروفان (34)» وكذلك قوله «أيقال سخر به؟ (39)». وفي هذه الاستفسارات حرص على عدم ترك لبس في الفهم ورغبة في الظفر بالمعلومة الدقيقة الصائبة.

هـ - آراءه تكميلية .

ينبغي أن نذكر أننا إزاء وزير مثقف له اطلاع معرفي واسع وثقافة أدبية ودينية تلقاها من جلسائه ومن أساتذته الضبا لذا لا عجب إذا كانت تدخلاته ثرية ورشيقة في بعض الأحيان، مثال ذلك : «وقال صدق القائل في العرب : مُعَوَا الطعام وأعطوا الكلام (33)» أو قوله : «عندي في صحيفة حفظ الضبا : العلم سراجٌ يجلي الظلمة وضياء يكشف الحسنى، التدخل مكروه إلا في استفادته والحرص مذموم إلا في طلبه والحد منه عني إلا عليه (33)» أو قوله : «ورب اليماني يقول : عشر كلمات جاءت وعينها عين وارب (36)» أو «وقرأت ما دونه الضابي أبو إسحاق في السح كما وجدت هذا الحديث (38)»

كخلاصة لما عرضنا في ما يتعلق بمقاطع التأطير نجد هيمة مطلقة لصيغة الاستفهام تليها بدرجة أقل صيغة التعجب عند التعليقات خصوصا . وتعد الأسئلة المحور الأساسي في المجلس دونها ينتمي إنتاج المعرفة إذ هي التي تحرك المسامرة وتوجيهها، تطلوها أو تقصرها، نحافظ على الموضوع أو نغيره، نجد فيها ما هو جاهز مسبقا وما هو تلقائي وليد اللحظة إلا أن الطابع الطائفي على الأسئلة هو المعوية لأنها في مناطق كثيرة تتشال من شأيا الإجابات كما هو الحال عند الاستفسار عن معان مبهمه أو عند الاستزادة ونجد التوحيدي يشير إلى ذلك بقوله «وقد كان جرى ما اقتضى السؤال عنه (34)».

وهذا ما ساهم في الاستطرادات وتشوش الموضوعات المتطرق إليها فجاءت الحوارات في المجالس غير منتظمة فقد يتنقل الوزير من الشعر إلى التصوف من النحو إلى

وهذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على استعداد الوزير لإلقاء مثل هذه الأسئلة المعقدة وتعطشه الشديد إلى المعرفة حتى أنه مرة قدم رفعة بخطه إلى التوحيدي فيها مطالب نفيسة تأتي على علم عظيم لباحث عنها أساتذته خصوصا أبا سليمان وأبا الخير وينقل له زبدة ما سيتوصل إليه ومرة أخرى أعلن في خاتمة المجلس أنه يختص مسألة مهمة لليلة قادمة .

ب - تعليقات فيها إعجاب :

دورها حثّ المجلس على الاسترسال في الموضوع والإطناب أو الاعتراف بالاكثاف من الفن المتحدث فيه، ومن هذه التعليقات نذكر ما ورد في الليلة الرابعة والعشرين : «هذا من الفوائد التي كنت أحنّ إليها وأستبعد الظفر بها وما أنفع المطارحة والمفاتحة وبثّ الشك واستماعة النفس» أو قوله في الليلة ذاتها وقد امتلا بفحوى الكلام : «هذا كلام لا مزيد عليه» أو قوله في الليلة الثامنة والعشرين : «ما كان هذا الحديث عندي وإنه لمن الغريب» أو قوله في الليلة بلاويحي : «ما أعلى نجد هذا الكلام! وما أصعب غور!» . «ما أعتن هذا الكلام، وألطف هذا الجدد! وما أبعد من تلقين الضرورة، وهجنة التكلف!»

وتنخلل هذه التعليقات عددا كبيرا من الليالي لتكون بذلك ستة من سنن المجلس وميزة تميّز الوزير بين الحاضرين .

ج - الاستزادة في سماع أحاديث فن من الفنون :

إنّ هذا الشكل في الواقع متولد عن الإعجاب، لذلك في أحيان كثيرة يرد الشكلاّن منصهرين كما في الأمثلة التالية : «أحسنست والله، هات زيادة (37)» أو «ما أصعب الأمور التي تأتي بها الدهور! عد إلى قرانك (33)»

ويأتي طلب الاستزادة مستقلا كذلك مثل ما جاء في هذين القولين : «حدثني فإن في روايته وسماعه تبصرة وتعجباً وزيادة في التجربة (38)» و«هل تحفظ من كلامها شيئا؟ (40)»

الفلسفة من عالم الإنسان إلى عالم الحيوان دون ترتيب موضوعي أو فكري مما ساهم في تشتت المواضيع وهو ما جعل محققَي «الإنعاش والمؤانسة» أحمد أمين وأحمد الزين يُبدلان عن وضع فهرس لموضوعات الكتاب رغم وعدهما بذلك أثناء التحقيق وقد قام بهذا العمل الإجرائي المضمني الأستاذ توفيق بن عامر شكورا.

2- مقاطع الامتنال للمناظر :

يستجيب التوحيدي إلى رغبات ابن سعدان في انتقاء مواضيع المسامرة وفي تسقيفها وبذلك يكون برينا من مسؤولية ما ينتج عن أجوبته من آراء في خصوصه (أدباء ووزراء كابن العميد وابن عباد) ومواقف خاصة من الفن والفرق الطائفية والمجم والفرس الخ. وغالبا ما يكون جواب المسامر ارتجاليا ولكن في عدة أحيان يعتمد على صحائف يقرأ منها. ويتسم كلام التوحيدي إلى كلام شخصي من خاطره. كما أحفظ كلام آخرين ضمينا وكلام منقول عن العلماء ينسب في أنه الأحيان إلى أصحابه كابي سعيد الشيرازي وأبي الوفاء وبني نهويه وابن يوسف وسعيد بن عروة وغيرهم بعد أن سمنان المنطقي أسأفه أكثر من يستشهد به على الإطلاق

ونسوق نموذجا يدل على المزاجية بين الكلام الشخصي والكلام المفتبس أو المنقول في ليلة واحدة هي الليلة الحادية والثلاثون :

- الكلام الشخصي: «فكان من الجواب: إنَّ الناس قديما وحديثا قد خاضوا في هذا الفن خوضا بعيدا وما وقفوا عنه عند حد».

- الكلام المنقول: «وحكى ابن عباد في هذا الموضوع أنَّ بعض السلف قال: الطعام أهون من أن يُحْتَّ على تناوله. وقال الحسن بن علي: الطعام أجل من أن لا يُحْتَّ على تناوله».

- الكلام الشخصي: «ومذهب الحسن أحسن» وهو رأي فيه مقارنة بين الحديثين المنقولين.

ولعل أخطر ما يهدد دراسة أدب التوحيدي دخول نصه

بأفكار مسبقة كعدم الاعتراف بواقعية الأقوال الميثوتة في الليالي وهو ما وقع فيه للأسف الناقد صالح بن رمضان إذ بذل جهدا لا طائل منه ليثبت أنَّ نصَّ الليلة الحادية والثلاثين ليس وليد المسامرة بل هو وليد الصناعة، يقول: «فأنت تلاحظ أنَّ هذا الأسلوب في اختيار مواضيع الكلام وفي ترتيب فقره وصيغه وتعبيره ليس دالا على تلفظ المحاور في المجلس بقدر ما هو دال على الترتيب الكتابي وعلى اختيار الفقر المجملية من المدونات والكتابات بل إنه أسلوب دال على اختيار جدولي مصمَّم...»

ولو أمعن الناقد النظر في المدونة لأيقن أنَّ التوحيدي قد أعلن أنه أعدَّ صحائف في حديث الطاعمين والمطعمين، يقول في نهاية هذه الليلة: «وكنْتُ أقرأ عليه (31)» ويقول في فاتحة الليلة الموالية: «ثمَّ حضرت فقرأت ما بقي من هذا الفن (32)».

لكنَّ أسر المقال كلامَ التوحيدي فجعله خاضعا إلى مؤسسة المجلس مستكينا إلى رغبات الوزير فإنه مع ذلك حاول في بعض الأحيان الخروج من ربة ابن سعدان حين سأل عن نبيته ثالثة: «ما الذي حفظت من حديث عنهم وما حوَّر الله يلقى إلينا منهم؟»، لم يستجب إليه وقال له: «سمعت نبي...» «لست أحب أن أسم نفسي بنقل الحديث برصدة لاحر...» «أكون غامزا وساعيا ومفسدا».

من خلال ما تقدَّم ذكره نفهم أنَّ التوحيدي كان ممثلا إلى طلبات الوزير بنسبة كبيرة وأنَّ كلامه كان مزاجية بين الخلق والنقل، بين الارتجال والقراءة من مکتوب، وأنَّ نقله لكلام غيره كان أمينا احتراميا لأخلاقيات الأدب ولرغبات الوزير الذي أمره بالصدق إذا أسند وأعلمه أنَّ الكذب لا خير فيه ولا حلاوة لراويه ولا قبول له عند سامعيه وذلك حتى يتسنى له الاستشهاد بما جاء في المسامرة.

3 - خواتم المجالس :

ترتبط خواتم المجالس عادة بقرائن زمنية دالة على اقتراب انقضاء المجلس يحلدها الوزير وهو تحديد

بضيف ابن سعدان ما يعرفه في الموضوع كما الحال في الليالي السابعة عشرة والثامنة عشرة والرابعة والعشرين والأربعين.

- ملحمة الدواع: حافظت على موضع ثابت بالقرب من النهاية وإن لم تحافظ على تردد منتظم على كل الليالي إذ حضرت في اثني عشرة ليلة (1+2+3+5+9+10+15+16+29+31+37+40) ونجد في هذه الملح صفة للكلام لا تتصل بجنسه أو نوعه ولكن بالغرض منه أي القصد لذلك تارة تأتي الملحمة نثرا وطورا تأتي شعرا. وتقسّم الملح إلى ست، ثرية هي «خبر سيف الراوية المتحدث عن جحطة والبهاء» (1) و«خبر أبي دعلج عن المهلبي» (5) و«خبر محمد بن سلام» (29) و«كلام لصوقي» (31) و«دعاء بن سمعون الصوفي» (37) و«خبر أبي همام عن التمر» (40) وأربع شعرية هي «ثلاثة أبيات لصفي الله بن مصعب» (2) و«أبيات لا يحفظ التوحيدي اسم صاحبها» (3) و«قصيدة لأعرابي قديم» (10) و«مقطع شعري لعمارة بن عقيل في بنت له» (15) و«ملحيتين زaujنا بين الشعر والشعر في الميائين التاسعة والسادسة عشرة».

وقد ورد مصطلح «ملحمة الدواع» على لسان الوزير كما نقل التوحيدي أربع مرّات في جملة طلبية قائمة على الأمر: «هات ملحمة الدواع» تتكرر في الليالي (1+5+16+31).

ولا نجد اختلافا كثيرا في الليلة الأربعين إذ يعرض ابن سعدان كلمة الدواع بالمجلس يقول: «هات ملحمة المجلس» أو في الليلة الثانية بقوله: «هات خاتمة المجلس» أمّا يأتي الصيغ فتحرم في المعنى نفسه كأن يقول الوزير: «هات الدواع» (9) أو «هات حديثا يكون مقطعا للدواع» (29) أو «أشدني أبياتا ودعني بها» (10) أو «أشدني شيئا نختم به المجلس فقد مرّت طراف» (15) أو «أختم مجلسنا بدعاء الصوقية» (37).

ونرى في الأمثلة الثلاثة الأخيرة بخلاف الأمثلة الأولى تقييدا لنوع الملحمة، فالوزير يأمر المسامر بالإنشاد أي قراءة الشعر أو الإتيان بدعاء لفته معتبة من المتزهدين ونجده بعضي أحيانا في تدقيق الطلب، فلا

يصفه أحمد درويش بأنه لم يكن يصل إلى «ظهور نور الصباح والامتاع عن الكلام المباح كما كانت تفعل شهرزاد» وإنما كانت تضبطه رغبة ابن سعدان كأن «يكنهل الليل» (2) أو «يتقطع» (3) أو أن يكون «قد نصف» (7) أو «دنا من فخره» (16) أو «تمطى يصبله وناء بكلّله» أو أن يقال: «وانعساه» (35) أو «فإنّ الليل قد همّ بالإفلاق» أو «دعه لليلة أخرى» (31) أو «نأخذ ليلة أخرى في شجون الحديث» (1) أو «أرى النعاس يخطف إلى عيني حاجته» (27) أو «لقد شرّدت النوم عن عيني» (29) أو «إنّ الليل قد ولّى والنعاس قد طرق العين عابثا» (8) ليكون بذلك عدد الليالي التي حدّد فيها وقت النهاية بشكل صريح هو اثني عشرة ليلة في حين أنت البقّة خالية من الضبط الزمني اكتمى فيها التوحيدي بإعلان الانصراف أحيانا.

ويمكن أن يتلفّظ الوزير وحده بخاتمة المجلس كما يمكن أن يصاحبه التوحيدي في التلفّظ بها حين تكون قائمة على طلب أو يصاحبه شخص من الحضور كما حصل في الليلة الثلاثين إذ أتشدّه ابن نباته أبياتا لأعشى باهلة يري المنتشر لا يحفظها التوحيدي. وأهمّ شكّال الجرائم حمنة.

- إعجاب الوزير ببعضهم البعض: في هذا الشكل دليل على الاكتفاء والامتلاء بكلام التوحيدي وهو ما يشده ابن سعدان، وقد أحصيا إحدى عشرة خاتمة فيها إعجاب هي: «هنا في الحسن نهاية» (2)، «لله درّ هذا نفس تطويل والفت الحرير» (6)، «ما أعد فطر هذا الرجل! وما أرقى لحظه! وما أعزّ جانبه!» (21)، «ما أحسن هذا المجلس!» (23)، «هنا قرّ موف على الغاية» (26)، «هذا كلام ليس عليه كلام» (27)، «لقد ملأت قلبي عجبا» (29)، «ما أحسن ما اجتمع من هذه الأحاديث!» (31)، «والله لقد وجدت روجا كثيرا بما قلت لكم وما سمعت منكم...» (32)، «لله درّك» (34)، «ما أضح هذا النوع من الكلام لأبواب البديهة! وأبهته لرواقه الذهن! وما يتفاضل الناس عندي بشي أحسن من هذه الكلمات الفواقر الرواق، ما أحسن ما جمعت وأتيت به» (39).

- تعليق الوزير على كلام التوحيدي: في هذه التعاليق

يكتفي بأن يحول وجهة الملحمة إلى الشعر بل يحدد له طبيعته فيقول: «ولكنك (أي الأبيات) من سرقة تُجد ليشتت منها ريح الشيخ والقيصوم (10)».

ويستعدي هذا الشكل من الخواتم عكس تعاليق الوزير صort الأديب المتكلم وأحياناً تعليقاً وزيرياً يليه كما الحال في الليلة العاشرة فيعد أن أنشد التوحدي لأعرابي قديم عجب الوزير وقال: «هذا جنى غرس قد جذ أصله ونزع قلبه قد غار مدّه وجزره» أو في الليلة الحادية والثلاثين إذ لم تتل الملحمة رضا الوزير فقال: «أبيت الآن ألا تُوقع إلا بمثل ما تقدم».

ومثل هذه التعاليق مرتبطة بملحج الوداع ولا يمكن أن تشكل لوحدها خاتمة المجلس وإن كانت آخر ما ذكر فيه. وتؤكد هذه الملح مقدرة التوحدي على تأدية دور الموائس الظريف المسلي دون اصططاع وما عدا الليلة الحادية والثلاثين فقد كان أثر الملح على ابن سعدان إيجابياً إذ كان يستيفها وترد في الإمتاع عبارات تصوّر انفعالات الوزير مثل «فضحك أضحك الله منه» (9) أو «فضحك أضحك الله نعره وأصل نعره وصاح نعره» وغير ذلك مما يدل على حسن وقع للكلام على القلوب.

- طلب نسخ ما جاء في المسامرة

يعتبر الوزير النسخ ذا أهمية لأن أثر المكتوب يبقى وفادته تروى وفي هذا دليل على إعجاب المستمع بكلام الأديب وقد ذكر محيي الدين بن عربي عن مصعب بن زهير أن «الناس يتحدّثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون ويكتبون أحسن ما يسمعون». فمن البديهي الحرّم بأن الوزير يعتبر ما سبكته التوحدي من أحسن ما سمعه. وقد ختمت ستة مجالس بهذا الطلب تارة يكون الطلب بالإجبار وطورا بالتخير.

في الحالة الأولى يكون الطلب بمثابة الفرض ممّا يستوجب امتثال التوحدي كأن يقول الوزير «أكتبها». فيقول: أفعل (3) أو «فقرّ نفسك لرسمه في جزء لأنظر فيه وأشرب النفس حلاوته». فيقول: أفعل سامعا مطيعاً إن

شاء الله (6)» أو «إذا فرغت فأضف لي جزءاً أو جزئين أو ما ساعدك عليه النشاط». فيقول: السمع والطاعة (19)».

وفي الحالة الثانية يكون المسامر غير مقيد بواجب الكتابة لوجود حجة إباحة في طلب الوزير هي «إذا شئت» لذلك يلزم التوحدي الصمت ولا يردّ على ابن سعدان لا بالموافقة ولا بالنفي مثال ذلك: «قدّم هذا الباب فقد أتى على ما لم أظن أنه يؤتى عليه ويُهتدى إليه إذا شئت (25)» و«إذا شئت فاجمع لي فقراً من هذا الضرب الذي مرّ من حديث الطيرة والقال والاتفاق (27)».

لكن في كلّ الحالات كان التوحدي يبدّج ما طلبه الوزير من كلام سمعه دون أن يعني ذلك بالضرورة اطلاع صاحب الطلب على المكتوب في المسامرات الموالية لقول مؤلف الإمتاع والمؤانسة في نهاية الليلة الثالثة: «فما أعاد عليّ بعد ذلك شيئاً ممّا كان».

- إرجاء الحديث في موضوع ما إلى ليلة أخرى :

نجد هذه الحاتمة دائماً على لسان الوزير كدليل على استعماله لخاصة/وترابطها، وقد أحصينا ستة نماذج منها موزعة على الليالي (2+7+8+9+13+31) من ذلك قوله: «دعّه ليلة أخرى (31)» أو «وهذا يحتاج إلى بدء زمان وتفرغ قلب وإصغاء جديد (2)» أو «في الدعة قد غيّبت لك مسألة وسألقتها عليك بعدها إن شاء الله (7)» أو «وإذا حضرت في الليلة القابلة أخذنا في حديث الخلق والخلق إن شاء الله وأنا أزودك هذا الإعلام ليكون باعثاً لك على أخذ العتاد بعد اختماره في صدرك... (8)» أو «إن كنت تحفظ في غرائب أخلاق الحيوان شيئاً فاذكّره إذا حضرت فقد مرّ في أخلاق الإنسان ما يكفي مجلس الإمتاع والمؤانسة (9)».

بعد هذا العرض نستنتج أنّ هنالك خمسة أشكال كبرى من الخواتم تختلف حسب مقام المجلس ومقاله وتتفق مع فواتح المجالس في كونها تصدر بقرار من الوزير. وإن كانت بعض الليالي تنتهي أحياناً بكلام للتوحدي فوّن قوله ذلك يظلّ خاتمة الحديث لا خاتمة المجلس. ولا يتجاوز

المحيط الذي يدور فيه كلام المسامر الايتان بخبر طريف أو آيات من الشعر أو دعاء أو موافقة على طلب سخ ما قيل في المجلس.

3 - مميزات مجلس الأديب والوزير :

يُعدّ حضور الأديب والوزير قارا في كل ليالي الإمتاع في حين نجد في المقابسات عدم استقرار أطراف المجلس وإن كان التوحيدى دائم الحضور وتتمتع العلاقة بين المسامر وابن سعدان ببعد سياسي فهي علاقة عمودية بين «سائن أمر» و«مسوس مأمور» دوره تقديم المعرفة، يتحوّل هذا المسوس في المجالس التي تجتمع بالحكماء إلى سائل طالب للعلم وهي المنزلة التي يتمتع بها الوزير.

وقد كان الوزير إضافة إلى رغبته في العلم والتسليّة محتاجا إلى آراء التوحيدى في أمور السياسة وتقييمه للأوضاع السائدة ولعلّ هذا هو الجانب المهم في الإمتاع، ونجد في الليلة الرابعة والثلاثين حديثا عن علاقة الراعي بالرعية: يقول الوزير: «قد والله صاقي الحذاري بالعبيد نسا يبلغني عن العامة من خوضها في حديثنا وفكرها فلورنا...» ثم يطلب من المسامر أن يمدّه برأيه: «فلذا ذكر الجوابين وإن كانا غليظين، فليس ينتفع بالدواء إلا بالصر على بشاعته، وصدود الطبع عن كراهته». ونستشف من كلمة (دواء) أهمية ما سيأتي على لسان الأديب ومن كلمتي (البشاعة والكراهة) رغبة صريحة من الوزير في الاستماع إلى من يتقد طريقة حكمه واستعدادا واضحا لتقبل السليطات. وتواترت في المجالس أحاديث تصف الحاشية -خصوصا الأعاجم منها - بالمجون والفساد وتشير إلى عدم اكتراث الأمراء بشؤون الدولة وعدم اهتمامهم بأحوال الناس واستعانتهم بالفرس في تسيير البلاد (الليلة3) وأخرى تتحدث عن الانتفاضات كالفتنة الكبرى أيام الأمير البويهى عز الدولة (الليلة 38) وغارات التتارين التي حدثت في أعقاب الفتنة سنة 362هـ وأخرى تقارن بين سياسة الإسكندر وأبي جعفر المنصور (الليلة 17). وهذا يؤكّد أنّ السياسة من الركائز التي بُني من أجلها المجلس.

ويُعدّ استهلال الليلة والإنتاز بانتهانها وطلب المعرفة خاصيّة تميّز الوزير بين الحاضرين لذلك يمكن أن نعتبر فاتحة المجلس وختامته والأسئلة بنية قارة في المسامرة وإن اختلفت أشكال الفواتح والخواتم بين الليلة والأخرى.

4 - خاتمة :

أدى المجلس دورا مهما في الثقافة العربية ويُعدّ كتاب الإمتاع والمؤانسة نموذجا فريدا لما كان يقال في تلك المجالس ويُداول فيها من معارف.

ويعود الفضل في تحويل المسامرات نصوصا إلى أبي الوفاء المهنس. ويندرج هذا الأثر ضمن المصنّفات الجامعة لاحتوائه على فنون شتى ومواضيع متنوعة. ولعلّ ما يميّزه عن غيره من الكتب العامة هو الحضور القويّ والمهيّج لذاتية التوحيدى فيه والبعد التوثيقيّ المبروث في ثناياه إذ نجد وصفا للحالة الاجتماعية بما فيها من ظواهر كالمجون والخاء والتصفّ والتنافسات والثورات ونقد المخلّعة السياسية والثقافية من خلال إفاذات مهمة بشأن بعض الوزراء كالأدباء والنحاة والفرق الكلامية والجماعات.

وقد حاولنا جاهدين أن نستخرج من الليالي المكتوبة بكل موضوعيّة ما من شأنه أن يؤسّس بنية قارة للمجلس الذي كان ينعقد ليليّا في فضاء يخصّه الوزير على الأرجح هو القصر فتوصلنا إلى أنّ أساس هذه اللغات هو طرفا الحوار أي الأديب وابن سعدان وما يدور بينهما من كلام وأنّ أساس هذا الكلام قائم على فواتح وخواتم تنوسطها مقاطع تأطير وأخرى تمثل لذلك التأطير. وخرجنا بأنّ أهم ما يميّز كلام الوزير هو السؤال والطلب وسنّ لتقيد شفاهي يأذن من خلاله بانتهاها الليلة هو «لمحة الدواع» ويبقى السؤال المحيّر إلى أي حدّ كان التوحيدى وفيا في نقل المسامرات ونحن نعلم أنّ الأديب لا يكتب ما يرغب فيه بل يكتب ما يستطيع كتابته؟

المصادر والمراجع

- التوحيدي (أبو حيان)، الإمتاع والمؤانسة، تعليق محمد القاضي، دار الجليل، بيروت، ط 1، سنة 2003م.
 - الحياة الثقافية، تونس، العدد 9، سبتمبر / أكتوبر 1976، والعدد 2، نوفمبر 1977م.
 - حوليات الجامعة التونسية، العدد 18، سنة 1990 والعدد 49، سنة 2005م.
 قصص (مجلة أسعد)، مصر، مج 14، عدد 4، شتاء 1996، آخر، الكتي المحصص لأبي حيان التوحيدي

الهوامش والإحالات

- (1) راجع مقال «أسعد الأدي عبد أبي حيان التوحيدي»، النشر المحدود، الحياة الثقافية، تونس، العدد (2)، نوفمبر سنة 1977، ص 44.
- (2) راجع مقال «الأدب عند التوحيدي بين أسر الكاتب وتحرر التأثر»، صالح بن رمضان، حوليات الجامعة التونسية، عدد 49، سنة 2005، ص 77.
- (3) وزير صمصام الدولة البويهي. توكي ابن سعدان سنة (774هـ).
- (4) أبو الوفاء محمود بن محمد البيوزجاني من أعيان حاشية ابن سعدان وصاحب الفضل في وصول التوحيدي إليه.
- (5) راجع كذلك الفيلسوف (1) و(2).
- (6) راجع مقال «المحسن، الكلام، خصات مدخل بن أبي سوحان، سعد عفيف، محلة فصول، مج 14، عدد 4، شتاء 1996، ص 197.
- (7) راجع مقال «مراجعة لعمارس كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي»، حوليات الجامعة التونسية، العدد 18، سنة 1990، ص ص 305 - 311.
- (8) راجع مقال «الأدب عند التوحيدي بين أسر الكاتب وتحرر التأثر»، حوليات الجامعة التونسية، عدد 49، سنة 2005، ص 181.
- (9) راجع مقال «عمود الحكيم والمحكي دراسة في بنية الإمتاع والمؤانسة»، أحمد درويش، محلة فصول، مج 14، عدد 4، شتاء 1996، ص 170.
- (10) راجع «محاصرة الأبرار وصناعة الأخيار» محي الدين بن عربي، تحقيق محمد مرسي الخولي، دار الكتاب الحديث، القاهرة 1972، ج 1، ص 7.

الفن زمن الثورة
الثورة التونسية بين النصّ المحترف والرّسم السّاذج



ياسنة الجبراي / باحثة، تونس



«حبيب رويح»

الشعب)، التي نقل فيها المعاناة والوحشة فبعد مشاهد الموت منتشرة على أرجاء اللوحة، تلك المعاني ذاتها كانت طاغية الوضوح بأسلوب فني عصري نادر في لوحة «بيكاسو قبرنيكا» التي مازالت إلى اليوم شاهدا ملموسا يطق بوحشية الأنظمة العاصبة وحقن

مضبوضه بين السياسة والفن ونقل الواقع المعيشي حارسا من الأحيان، ولا تعدد في هذا بل هو عصره، شاخدا على فترة زمنية معينة عايشها، ولعلنا نذكر لوحة الفنان «دي لاكروا» «la liberté guide le peuple» (الحرية تقود

مقدّم مع ربيع عربي تعدّ له أهمية في عمل
شكينة، على اعتماد على مدّة عدد. كما لا شيء
وسجود وقد ثوب هذه بتقديم في صورة وسون
ولاحظنا أيضا الحضور النصي الغني بالدلالات
والمقاصد.

ولكن الثورة عبرت عن نفسها أيضا بصورة أخرى
مختلفة عفوية ساذجة وبالوجهين العقوي والساذج
تحقق الفعل التشكيلي الثوري. فقد أنتجت الثورة

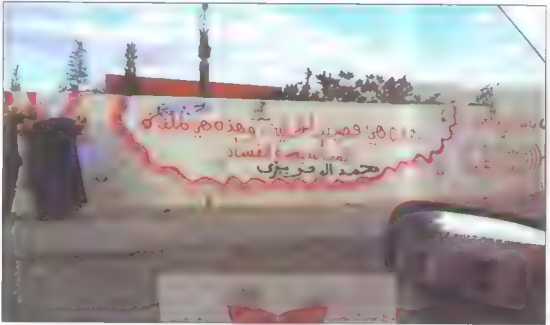
أصوات الشعوب، تلك النوحة شهدت على أسلوب
فني يعتمد نقل الواقع بالتجريد الممزوج بالتشخيص،
واليوم يصحّ وقد نطقت الشعوب العربية مرودة صرخة
الحرية، إذ ساهمت العلاقة العمودية من حركته
والمحكوم وتردي الأوضاع المعيشية بشكل كبير
في إنشاء عدد شكلي مزيج من عناصر شمس
التشكيليين، فكانت مصدر عدد، أصبحت في حدّ
تواصل بين المكان والزمان



محمد الغريب

تأول هذا المحور وحاول البحث فيه تشكيلاً، فكان
نصه صورة صامتة مكللة الفيه، وكأنما يقر
واقعة الحرية مطلب وهي تمثل صورة الشيخ واضح
يديه على فمه متجهاً بنظره إلى السماء كأنما يستشرف
المستقبل المجهول، والفم مكبل ويؤكد بذلك أن
الحرية زعم وهذه الصورة تستعطن حسب رأينا رفض
ما آلت إليه الثورة وعدم الانغماس في انتهائية الفعل
السياسي الذي أعقبتها ويؤكد لنا أن الواقع كان وسيظل
الكم.

السيد عبد العزيز



ARCHIVE

2- الثورة تعبيراً تشكيليّاً عقوبياً :

التي تعبر عن الثورة تعبيراً تشكيليّاً عقوبياً :

التي تعبر عن الثورة تعبيراً تشكيليّاً عقوبياً :

لمفولات مترددة خالية من العمق إلا أن يكون عمق اللحظة الحماسية العفوية

وقد تضمنت هذه اللوحات الحداثية تجسيد، لم يحدث على الساحة السياسية التونسية تلك الخرشات كانت ممنوعة في عهد الرئيس المخلوع " زين العابدين بن علي " من ثورة، ومنها ما يحمل طابعا اجتماعيا ومنها ما يحمل صبغة سياسية خربت وجمع بكر ساعتهما على رفض الصناعات الموجودة

لقد التحاّ الشارع في تعبيرة الفني الحزّ التلقائي إلى الجدران ليصّح بمعارضته لنظام إدارة البلاد غير أن تلك الأعمال سرعان ما تزول ويعوضها عمال البلدية بعد دهنها بمفولات تمجد الحكم وتدعمه من قبل

لكن للثورة تعبير آخر بعيدا عن ورش وحليّاتهم الثقافية الأكاديمية وهمومهم التشكيلية. فقد ولد الشارع المتطلي الصارخ أعمالا فنية عفوية «ساذجة» ثقافية أنتجها شباب مفرم وكهول عصاميون - سعد تعيما تشكيليا أكاديميا لكن حرره بحص جديتهم نحو تدوين الفعل الثوري على جدران الشوارع العمومية فكان النص مختلفا ومنبئيه في ما يلي :

بحسب هذه الترسمة - ثورة إلى الحائط كوسيلة للتعبير عن رغبة الشباب في التغيير والتجديد في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. وقد كانت هذه الرسومات تعبر عن حالة من الغضب والاحتجاج على الوضع القائم في تونس. وقد كانت هذه الرسومات تعبر عن حالة من الغضب والاحتجاج على الوضع القائم في تونس. وقد كانت هذه الرسومات تعبر عن حالة من الغضب والاحتجاج على الوضع القائم في تونس.

«يحيا زين العائدي» و«التحول المبارك» و«التجمع الدستوري الديمقراطي». كما التجأ البعض في رفضه قبل الثورة إلى استعمال جذور المراجع العمومية، وهم بذلك يتخذونه محملا للتعبير فكانت الرسائل أكثر حدة بما حملت من كلمات بذقنة محملة بالكثير من الإيحاء الأيروسي الذي جسد مخبريتهم من نظام الحكم ورفضهم له.

لذلك مثلت ثورة 14 يناير (كانون الثاني) تحررا حقيقيا واستطاع الفنان والشاب والكهل والطفل الصغير أن يطلع قيوده ويطلع كلماته وأصبح يعبر عن مواقفه بكل وضوح وسقطت الأتعة والحجب.

واصل الشباب التعبير عن آرائهم في مختلف المسائل السياسية وتدخلوا في تعيينات الحكومة؛ من قبيل الموافقة على تعيين شخص ما في إحدى الوزارات أو لمعارضة بعض قرارات. بالإضافة إلى إبداء الرأي في الحياة السياسية وفي الأحزاب.

واعتبر الكثير من التونسيين الكتابة على الجدران بمثابة الفعل المقاوم أو النشاط (السياسي) المؤثر على الرأي العام.

و الكتابة على الجدران في تونس ليست مسألة حديثة، فجلودها تعود إلى العهد الاستعماري خلال احتلال فرنسا لتونس، فكانت حركة التحرير التونسية بقيادة الزعيم الحبيب بورقيبة تتبنى هذا المنهج في المقاومة. وتبين بعض وثائق الشرطة الاستعمارية في أواخر شهر نوفمبر من سنة 1939، وذلك حسب ما قدم في كتاب «تاريخ الحركة الوطنية التونسية ووثائق 7: خمس سنوات من المقاومة»، أن مجموعة من الشعارات الثورية قد كتبت على جدران مدن تونس العاصمة (شمال تونس)، وهي في الغالب تدعو الاستعمار إلى الخروج وتوعده بالنضال. وكانت السلطات الاستعمارية تعتبرها أعمالا عدائية.

وإذا ما تأملنا الفعل التشكيلي الثوري العفوي بعد الثورة، وجدناه يتخذ جذرا ناءات والساحات فضاء

له حتى أصبح الشارع تدوينا للحظات الثورة وانعكاسا فيها لها، وصارت تطالعنا في الشارع باستمرار ملامح تشكيلية طفولية أوساذجة أو تعبيرات سوربالية: لقد عادت الحياة إلى المدينة وعاد الفن مريكا يدخل الفوضى على الجامد أملا في استعادة التوازن المرغوب.

وعن تلك الخريشات قالت «مينة الرزقي» (مختصة في علم الاجتماع) في إحدى الجرائد التونسية: إن العملية قد تخفي وراءها عجزا ظرفيا عن التناحر وعن إيصال الصوت إلى من يهمه الأمر. صحيح أن الثورة في تونس أطاحت برموز النظام، ولكن الفئات الشبابية التي قادت تلك الثورة لديها إحساس بأن معظم ما انتظرته من عملية الإطاحة بنظام بن علي ما زال بعيد المتال. واعتبرت الرزقي المسألة خطيرة بعض الشيء بالنسبة للسلطات القائمة، فهي قد تخفي حورا بين الطرفين وعلى السلطة أن تقرأ ما بين السطور» (*) .

وقد وصلنا خلال الجولة المتأنية في مدينة تونس في بيئات أيام الثورة طغيان اسم «البوزيزي» مؤجج الثورة، كما رجعنا دعوة إلى محاكمة رموز الفساد باختلاف مستوياتهم، ثم تطور الأمر إلى دعوات بإسقاط الحكومة المؤقتة، ليستقر الأمر في النهاية على مجموعة من المطالب السياسية والاجتماعية التي لا تزال معلقة وتنتظر الحلول العاجلة.

ويمكننا تبين مستويين في هذه التعبيرات العفوية فأما المستوى الأول فهو بدا مباشرا جدا ولا يبدو أن يكون تواسلا مباشرا خاليا من الإيحاء لأنه ينبع من حاجة إلى التعبير وإبلاغ وجهة النظر، لكننا وجدنا أيضا مستوى ثانيا من التعبير التشكيلي اتخذ بعدا رمزيا أيقونيا فلا نعدم أن نجد تمثيلا لعربة «البوزيزي» التي صارت روزا للفئات الكادحة وحلت محل المنحل والمطرقة فكان الشارع يصطنع أيقوناته ويجدد لغته متخلصا من الاستعارات الميتة «métaphores mortes» ومن هذه التعبيرات الرمزية الجديدة كلمة «ديفاج» «dégager» التي أفرغت من رسالتها الأولى (وهي الكلمة التي قالتها

حينما يتخذ الفنان التشكيلي من الشارع ورشة له ومن الجدار محملاً لعمله الفني مصغياً في ذلك إلى أنوات الناس معبراً عن دواخلهم.

لقد أنتجت الثورة نصوصاً وصوراً واستطاع الفنان نقل الوقائع بأساليب تشكيلية مختلفة لكن يظل السؤال قائماً حول إسهام الفنان في الفعل الثوري؟ فهل سيقنع بمجرد نقل الواقع وهو الذي يستطيع أن يسطر للناس مستقبلاً أفضل؟

الشرطية للبوعزيزي) واتخذت دلالة جديدة هي دلالة رفض الشعب للسلطة.

لذلك يهمننا هنا أن نتساءل عن مدى شرعية رسم هذه الأعمال بالسذاجة، صحيح أنها لم تنبع من دراسة أكاديمية لكنها تنبع في الحقيقة من وعي جمعي يرفض، احتاج إلى مرحلة ما إلى قوة الرسالة وقدرة اللفظة والصورة على البلاغ والتكثيف ومن يدري فقد تصبح هذه التعبيرات يوماً ما اختياراً فنياً واتجاهاً تشكيلياً

الهوامش والإحالات

(*) الشرق الأوسط حريده العرب لدولة، الأحد 27 جمادى الثاني 1431 هـ 29 مايو 2011 العدد 11470

ARCHIVE

بانوراما الجردان

عبد الرحمن محمد الربيعي / رواي عراقي مثير تنوس

- 1 -

لمن يتعرف عليه للمرة الأولى عظمة وذو وطية، يترافق هذا مع صوت واهن حين يتساقط مع انجائية التي لا يستندلها بأخرى وربطة العنق التي تدلى من صدره طيلة فصول السنة، ولكن نظارة المنصصة مارالت مثل ضرب جرد عذر حجرة وقل أن يتعد عنه يتوقف حراقة كل ك حويه سوحس حتى يتحرك مغمضا.

لكن لا حصه عبد الله أن سوكية البعض تعكس على هيبته وسببه، الدليل في حردية سميح لعاد، وهذه مسألة تحولت إلى يقين عبد عبد الله بعد أن تأكد من سرقة نسر مده لتي يشعل عليها في كتاباته، فهذا من بحسب حسه لشبه بالحمدر وآخر تحرد لشبه بالجرد وهناك أيضا من تدبك لشبه بالديك حيلة ونسحا

لكن سميح العاد وهو يعرف بديه معصهما يبدو لمن يراه مسكينا مغلوبا على أمره رغم أنه يحفي جردية عريقة حيث كان يحصل على ما يريده ببساطة لأنه يجيد التوقيت وساعة الشرب والانتفاض ثم الانزواء لانتقام ما يحصل عليه.

قال منتصف الأحصر وهو يراه مارا من أمامهما في مقهى «العصور الأربعة» حيث اعتادا الجلوس مع رفاق آخرين صبيحة كل يوم أحد
ذاك سميح العابد

لم يكن عبد الله السعدي أول من تحدث عن هيئة وسلوك مواطنه سميح العابد بل كان من بدأ الحديث الشاعر منتصف الأخضر صديقه القريب في هذه المدينة التي وجد نفسه فيها ذات يوم بعيدا عن تلك البلاد وحس تولدت في مهاجر العراقيين وسببه مداح شبيهه بسميح العابد هذا أو ما دقته في سوكية حسماني العتقف على حد الوصف الشعبي العراقي لكل شخص يتحول بسرعة من موقف إلى بقصته بغيره وصونه عحية هي موهنتهم في هذا العرش تسمى حواء سميح العابد وأمثاله تكثروا، واحد تتردد لهوا ومسارب الور واحتكروها وسعواها عن المورعين الذين بدروا أيامهم وإبداعهم لهوا والصحو والور وكرياه الوطني السعيد.

كان عبد الله السعدي أحد المحققين الذين حظت عيوبهم ويوم انتهت فرصة المعاداة عادروا أو هجروا كما يصفون حروجه من حماة الحصار حيث باعوا كل ما يملكون، ولم يحل هذه المدة الوادعة سحانها وهدونها على عبد الله عبد الله حل بها قبل حصة أعوام حيث طرد له مأزها وهو يراها ومعاشره أهلها

لكن ما حتر عبد الله أنه وجد سميح العابد أمامه هنا، فكانه لعنة لحقت به حركاته المتمسكة التي تبدو

وقال عبد الله :

- رأيته ، منذ أن وقف وراء الزجاج ليطلع لمن هم داخل المقهى .

مرق خطفا مطاوعا رأسه ، لكن عينيه كانتا تدوران ويدورانها مسح وجوه كل من تواجدوا ، ومادام عبد الله السعدي في المقهى فإنه سرعان ما استدار خارجا .

هنا جاءه سؤال منصف الأخضر :

- هل تذكر هبة بشي ؟

ولم يرد عبد الله بل انتظر أن يسمع ما يفوه به منصف لعل تشخيصهما يتطابق فتكون فراسته على حق .

قال عبد الله :

- أنت ماذا تقول ؟

وصف منصف قليلا ثم ضحك ، ولذا بادره عبد الله بالقول :

- في سؤالك هذا كأنك تقرأ أفكاري ، أريدك أن تجيب بنفسك على سؤالك لعل هناك هناك في تشخيصنا فهو فعلا يذكرني بحيوان مطبق ؟

وهرس منصف عقب سيكارته الممتلئة قبل أن ينطق :

- جرد

وانطلق صوت عبد الله بالضحك قبل أن يقول :

- أتصدق أن هذا ما أفكر به كلما رأيته ؟

وانتشي منصف بمزيد من الضحك وبعد ذلك أشار للنادل الذي كان قريبا منهما :

- ختميس ، قهوتيس اكسيريس

وكأن منصف أراد أن يوضح تشخيصه لذا قال بعد أن أرث سيكارة جديدة :

- عجيب ، كأنه يعيش مخبئا في حفرة . ولم يحدث أن التقيته مرة في شارع أو أي مكان عام ، وأجزم لك

أن مجيئه اليوم هو للبحث عن الأستاذ رشيد البحيوي ، فهو يعرف أنه يجلس هنا صباحات الأحد ، وإلا لماذا جلس بعيدا في مواجهة الباب ؟ أليس هذا من أجل أن يترقبه ويستحوذ عليه ؟

وتمتع منصف بنفس من سيكارته قبل أن يقول :

- الجرذان لا تخرج إلا عندما يكون هناك سبب ملتح لخروجها ، وما أن تحصل على ما تريد سرعان ما تسارع إلى الاختفاء .

وأحضر ختميس القهوتين ، ومعهما كأس ماء ستكونان من حصص عبد الله السعدي الذي لا يمل شرب الماء طيلة اليوم وكأن به عطشا أبديا .

قال عبد الله :

- لقد رصدته منذ أن كنا هناك في بغداد قبل سنوات ، ربطة عنقه وشاربه والجاكيت ، وكأنه شاربه اللذين يمتني بهما جدا كما يبدو يوازن ما بين صلح رأسه ونحافة وجهه التي ازدادت وهو يوغل في سنوات ما بعد الطائف . كما أن هيبته تتلاءم مع براعته في نسج خيوط الحياة بطريقة يبدو فيها وكأنه مجرد ناقل لها وليس هم الصانع لفجواها .

- أنا معك ، نحن الآن نشرح هذا المخلوق المنعزل هناك ، هل تابعت خطواته القصيرة المتسارعة وطريقته في تحريك رأسه المطاوع لكل الجهات تماما كما يدور رأس جرد ؟

وهنا قال عبد الله :

- ألا ترى أننا توقفتا عنده طويلا ؟

ضحك منصف وأجاب :

- هذا نسميه في تونس تقطيع وتريش ، تماما كما يحصل مع الدجاجة بعد ذبحها .

- أتصدق بأنه يتوقع معرفتي بتفاصيل التفاصيل عنه ولذا يبقى حذرا مني ربما هذا لإحساسه بأنه أمامي لا يستره شيء ؟

رد مصف :

- الأوطان بقدر ما تنجب كبارا ورموزا تنجب من
الجمال والتمور والجردان وبنت آوى إلى آخره.

- أنا معك تماما

وانتبه إلى قهوتيها ليتلذا باحثاتهما، ومن وراء
الزجاج لمحا الأستاذ رشيد الجياوي بطله الشقراء،
فما كان من سميج العابد المتربص إلا أن هبّ واقفا
ليكون أوّل شخص يقابله في المقهى.

علق عبد الله :

- رأيّت، لقد استولى عليه، لم يمهله حتى النظر
داخل المقهى ليعرف من أصحابه سبقه إليه؟

- قل اقتنصه وصادته ولا بد أنه سيعرض عليه
مشروعا للنشر مثلا مادام الأستاذ رشيد يشرف على أكثر
من سلسلة أدبية تنبأها دور نشر تحترم اسمه ومكانته.

- لكن قد يسمعه نعمة ما ؟

- ربما .

وضحكا كثيرا فهما مسترخيان أمام بعد قليل
سيقرران إلى أين يمضيان بعد المقهى في عطلة بهار
الأحد الطويل هذا.

- 2 -

قال عبد الله السعدي :

- ربما نقول في شرك، لماذا تشغل نفسك بسميج
وأمثاله يا عبد الله، وأجيبك أن هذه النماذج تثير
فضولي، هي نماذج تلخصها عبقرية اللهجة الدارجة
العراقية بأنهم حنفيّة ومفردها حنفيّز وربما أصل
الكلمة أعجمي، فارسي أو تركي ويقال الوصف
حتى للاعبي الأكر وباتيك، هو واحد من سلالة طويلة
عريضة من «الحنفيّزات» نهاري النرص التهمين، لم
ينلهم أي أدنى في كل العهود التي مرت، وكانوا دوما
يحصلون على ما يريدون مادامت لهم القدرة على تغيير

سحتهم وتزوير مواقفهم، وعلى النقيض من هذا أولئك
الصادقون الذين لحق بهم الجور فقروا بجلودهم وربما
سيذعي سميج أنه هارب من جور النظام، وسيجد من
يصدقهما ؟

ضحك منتصف الأخضر وهو يطبطب على فخذيه
ثم قال :

- انظر، إني خائف على الأستاذ الجياوي فلعله
يصيبه بعدوى النعمة؟

وعلق عبد الله :

- قيل لي أنه في العراق أنشأ للتنمية ما يشبه التنظيم
السري، يشهد على هذا مقهى «الشابندر» ببغداد الذي
يتسلل إليها صباحات كل يوم جمعة .

لكن منتصف الأخضر ردّ مستدركا :

«من حسن حظ الأستاذ الجياوي أنه لا يقيم في
تونس بل في باريس، وما زيارته هذه الا زيارات خاطفة
لمراجعة ما يقدم لدار النشر، ولكن السؤال كيف عرف
أنه هناك؟»

«وهل هذا طبع على الجردان وهي تمتلك أقوى
حاسة شم؟»

وعاد صوت منتصف الأخضر المستدرك ليقول :

إني أمزح فالأستاذ الجياوي درع تتكسر عليه
السهام من أي نوع كانت .

وقال عبد الله موضحا :

- هو الآن يتمتع باصطياد بعض الفنانين التشكيليين
الذي لفظهم الحصار وجازوا لتونس مع لوحاتهم فيقوم
ببيعها لهم مقابل نسبة مئوية . هكذا سمعت .

ثم سكت قليلا قبل أن يواصل :

أينما يحل لا بد من ضحايا !

تسائل منتصف باستغراب حار :

- ولكن ألا يتعب ؟

ورد عليه عبد الله مازحاً:

أبدأ، فالجزء الذي ينأى بي داخله منحه لذة القسم، إضافة، إلى هيئة وحركاته.

- 3 -

انصرف منتصف الأحضر إلى قهوته الباردة بعد أن رمى فيها قليلاً من رماد سيكارتة، وهذه عادته التي استغرب منها عبد الله عندما انتبه إليها، ولكنه اعتبرها أمراً طبيعياً، فرماد السيكاورة يجعل للقهوة طعماً محتجباً.

قال منتصف موضعاً:

- أعرف أن هذه القهوة ليست نقية بل يضاف إليها طحين الحمص أو الشعير المحروقين للزيادة في الريح، حتى رائحتها ليست رائحة قهوة. في اسطنبول تمتعت بالقهوة الحقّة رائحة وطعماً، ولكن هذه أي كلام فلاحسن طعمها بالرماد.

انتبه مصعب إلى جريدته بعد فترة صمت واستقل ملحقها الأسبوعي حيث تزين علاقة صورة امرأة شبه عارية. فكانت الصورة هي المقصودة لأ التعليق الذي يندس في ثنايا الملحق وربما لا يتعدى السطرين. وكان باعة الصحف يمرضونها لإغراء المارة بشرائها حيث تستمني عيونهم من عريها الفاضح.

قلب الملحق بسرعة وهو يقول:

- ثلاثة أرباع المنشور في هذا الملحق مقطوع من مجلة مصرية قرأتها صدقة في محل الخلقة وأنا أنتظر دوري يفعلون هذا من أجل أن لا يستكثروا بمقابل.

وكان هذا الموضوع الأثير لمنتصف الذي رفع راية الدفاع عن حقوق الكتاب مقابل سلطة المقص الذي أصبح محرراً دائماً، وذات مرة أخذت الجريدة التي يكتب فيها بنشر مذكرات رايسا غوريا تشوف جوار عموده الأسبوعي فما كان منه إلا أن توجه إلى رئيس التحرير وتمنى عليه أن يعزفه بالمحررة الجديدة زميلته

رايسا غوريا تشوف التي صارت تستحوذ على نصف الصفحة متظاهراً بعدم معرفته بها.

وارتسمت علامات الدهشة على وجه رئيس التحرير من هذا الطلب، ثم تتمم بكلمات عكست حيرته وهو يوضح في حالة تلبس بالسطو على كتاب تواجد في المكتبات.

- 4 -

عادت نظراتهما إلى مراقبة الأستاذ الحيواني الذي اختطفه العابد واستحوذ على استرخائه الصباحي الذي اعتاد أن يمضيه في مقهى الفصول الأربعة لقربه من بيته

ولم يكن الحيواني قد انتبه إلى وجودهما حيث انشغل بالحديث مع العابد كما أنه ومن المكان الذي جلس فيه يتأمل عليه رؤيتهما ما لم يستعن بنظاراته

ولا يلاحظ أنه قد قلب ملفاً قدمه له العابد ثم وضعه بجانبه، وساءل منتصف:

- ترى ماذا يضم الملف؟

- ربما مشروع كتاب جديد؟

وضحك عبد الله وقال:

هو يعرف بأن نشر أي تأليف بتقديم للأستاذ الحيواني سيعطيه أهمية فلاأستاذ طلبة ومريدون يؤمنون بأنه لا ينام بنشر أي عمل ما لم يكن مفتنّاً به ولكنه قد ينشر أخذاً بالخاطر أحياناً وخاصة عندما يكون صاحب التأليف عراقياً في لجة محنة بلده المحيرة للجمع.

- 5 -

ثرثر عبد الله ومنتصف حتى ملأ واقتراح منتصف أن يحتسب البيرة فوافقه عبد الله وطلباً زجاجتين ليتلها بهما حتى يُفك أسر الأستاذ الحيواني.

وعندما لاحظ عيد الله أحد طلبة الجيواي وهو
يجلس منتظراً أن يفرغ من حديثه علق :

ذاك أحد طلبة الدكتور الذين يشرف على رسائلهم .
نظر منتصف إليه ورد :

- هذه فرصتهم لأن يروه ، يعرفون إن كان في تونس
فإن مكانه المفضل هذا المقهى .

تساءل عيد الله :

قل لي ، كيف يمكن لإنسان يحسب على الثقافة
وأملها أن تكون له مداخله الآمنة إلى كل اليهود التي
تمر ببلده رغم ما فيها من تناقضات تصل حد التصفيات
الدموية والانقلابات الحارقة كيف ؟

وأضاف بعد أن أكمل ارتشاف ما في كأسه :

- كيف يتطابق المرء مع كل اليهود مستفيداً منها
كلها؟ ملكيتها وجمهوريتها ؟

ضحك منتصف وعلق :

عبقرية الجرذان لا تحد ! فهم ~~أرض~~ الأرض قبل
مدة قرأت أن كوكب الأرض لو تعرض للتدمير بخزين
القنابل النووية فإن الجرذان وحدها التي تبقى حيث دون
كل الأحياء ؟

وهز عيد الله رأسه هلمما :

إذن أجسادنا منقورة للجرذان ؟ يا للهول ؟

ثم حك منتصف صدغه . ونطق كمن تذكر شيئاً فاته :

قبل يومين استمعت إلى نشرة الأخبار الصباحية
لإذاعة لندن التي أوردت خبراً متعلّقاً بالجرذان كأننا لا
نملك إلا حديثها .

وضحك وهو يرد :

أعدنا إلى هذا الحديث ؟

يبدو أنه حديث هذه الجلسة الملح والعتب على
سميح العابد!

هات ما قيل في الأخبار ؟

يتعلق بروسيا حيث تتكاثر الجرذان بشكل مخيف
وسريع يجعل من الصعب إبادتها !

ثم سكت قليلاً وكأنه يبحث عن صدى ما يقوله عند
صاحبه قبل أن يواصل :

غزت محطات القطارات والمباني المهجورة !
والغريب أن في روسيا مصنعين للمبيدات كانوا يزودونها
بما تحتاجه من هذه السموم للقضاء على الجرذان ، كما
يقول الخير ولكن بعد انهيار الاتحاد السوفيتي توقفت
أحدهما عن الإنتاج ولم يتم تصليحه !

ثم صفق يديه وهو يضحك قبل أن يستكمل :

والطريف والمحزن في الآن نفسه أن عميد معهد
الصحة والبيئة الروسي توقع أن تنازع الجرذان الناس
على ما يأكونه !

يبدو الأمر مثل فيلم رعب ؟

فحينئذٍ والله الجرذان تلتهم في روسيا أكثر من ألف
فرخ الجحش يومياً !

صمّن عيد الله قليلاً وقال :

ما دمتا قد صمّنا على جرذ آدمي فحديثنا كله أصبح
عن الجرذان وبشاعتها .

واستطرد منتصف وكأنه تذكر شيئاً كان عليه أن يقوله
في سياق هذا الحديث :

أذكر أنني قرأت مرة عن انتحار جماعي للجرذان ،
نعم حصل ذلك في الصين حيث رمت بأنفسها في
الآبار وقد عثر على المئات منها ميتة !

هذا في الصين لأن هناك شعباً حياً لا يعطي فرصة
للجرذان المتطفلة فلم يعد أمامها إلا الانتحار !

لا ، ما فعلته بانتحارها كان مقصوداً من أجل أن
تحافظ على توازنها في البيئة حتى لا يكون وجودها
بأعداد كبيرة كارثة لها قد تشبب في هلاك أعداد كبيرة

بها ! هل تتصور هذا ؟

وضحك عبد الله وهو يتساءل :

لماذا لا تخبر سميح العابد بهذا؟

لعله سمع وربما يقدم ذات يوم على الانتحار إنقاذاً
للجنة النقاية¹

وعاد عبد الله لحدث صاحبه :

لو لم أكن بجانبك لجاء وانتظر الأستاذ هنا برفعتك
ولذا يمكنك أن تروي له ما سمعته عن حكايات الجرذان
هذه ؟

لكنني لو رويت له هذا فهل سيفقه ماذا أريد من
ورائه ؟ وأية رسالة أوصلها له؟

صحيح ، صحيح

من يدري فقد يظن نفسه حمامة أو طائراً غافلاً مثلاً؟

ما أن فرغ منتصف الأخضر من ارتشاف أكثر من
زجاجة بيرة وفرغ من حديث الجرذان الذي أفزعهم وأزعج
صاحبه، حتى عاد للاسترخاء قليلاً ثم نقل الحديث إلى
ديوانه القادم الذي يضم عدداً من القصائد القصار وهنا
لاحظ الأستاذ الجياوي وهو ينهض مصافحاً رأسه الذي
انسحب مغادراً بالطريقة المتسللة نفسها .

وقبل أن يتوجه الأستاذ إلى حيث جلس صديقه اللذان
لوح لهما بيده بعد أن رآهما استوقفه الطالب المنتظر
ليدخل معه في حديث من المؤكد أنه عن رسالته .

ثم مَدَّ منتصف يده في جيبه واستخرج ورقة مطبقة،
فتحها متمهلاً وقال لصاحبه :

من حسن الحظ أن البيرة توقد الحماس لقراءة
الشعر، فهل أنت مستعد لسماعي ؟
ردَّ عبد الله :

أكيد، علناً نستعيد صفاءنا بعد الفوص في غابة
الجرذان المقرقة .

- سأقرأ لك مع أنني أحببت أن يسمعها الأستاذ
الجياوي أيضاً، ولكنه أرهق حتماً، ولعلني أقرأها له
في مناسبة أخرى !

تنتحن منتصف الأخضر ثم بدأ بقراءة قصيدته بأناته
المعهودة بينما كان عبد الله ينصت له .

- 6 -

ثم انقلبت الدنيا

وتسقط أقلام ونبازك

وتعبر جري نهر نيل مأرب وحصل الطوفان

ثم دكت الألوام بالمنجنق والمحمم .

واطلقت الجرذان إلى هناك باحثة عن الصيد
والفرائس

ومعها نط سميح العابد ويخفّ لم يحتملها جسده
فصار يزحف على يحصل على نصيبه من الأسلاب .

نشرت إحدى الصحف بيا من عادة الزواج في حرية «حارة» العربية وذكرت أن حاكمها فرض رسوما غريبة على الذين ينوون الزواج ،
والغاية منها القضاء على الفئران التي أصبحت خطراً يهدد محصول الأرض .

وتتمثل الرسوم في تقديم كل زوجين ذيل غار لاستصدار رخصة الزواج ، أما الأشخاص الذين يرغبون في الحصول على شهادة تحقّق
الشخصية عليهم تقديم خمسة دول صفاً¹

نافذة الحياة

سهام كروموس / كاتبة: توس

جزءًا من القدر الذي هيأ تلك النهاية التي لم يتجرع مرارة مذاقها إلا مراد... ظَلَّتْ تمشي بقربه تستمع له ولاغنية فرنسية خرجت من بعض المقاهي تقول «إن لم توجدني فأنا لمن كنت سأوجد / Si tu n'existe pas et moi pour qui j'existerai»

هكذا كانت بداية الكلام... خيار ثان وجد نفسه قبالتها فاقدا لخيارها الأول، خيار لم تعرف هل أنه سيحبها أو لا، خيار انتهى بوجعة الحداد أم في حبه الأليم هو حب أتاها في موكب العزاء لذكرى رجل صار مثواه التراب.

تحتاج إلى سنوات حياة للنيان وشهور ضوئية للتفكير ومخيلة قوية تستطيع بها أن تتصور النهاية الثانية لحب رجل كان الأول في قائمة المحبين لها ولكنه وصل متأخرًا بعد أن اعتمر قلبها تحت زياد الذي وضعها يومًا أمامه وهو يرافق فتاة أخرى وبعد أن قل لها نياية عت: - إنها حبه الوحيد...

كانت مسكونة بفكرة الحداد وماذا سيقول عنها العباد إن لبت نداء الرغبة الثانية في الزواج وإن مرت على الحب المدفون تحت التراب خمس سنوات من الفراق...

وهائي تجد نفسها أمام دعوة جديدة للحب..

كانت تستعدّ للفاته بكلمات أعدتها لفراقه، تشحذ شجاعته بهواء الصباح الداخل من نافذة الحياة... كانت تستشفه على جرعات متفاوتة عساها تتعافى من سموم الأوهام ومخاطر إشعاعها داخل قلبها الذي ما كان يعلم أن الحب قد أتاها في محالب الكراهية... أو في قفازات الكلام الناعم الرقيق.

امرأة هي إلى حد النخاع، لم تستطع أن تنقل حقيقة أنه قد يتزوجها انتقامًا لرجولته حين تزوجت من رجل أحبها وتركته بعض أصابع حبه لها نذيرًا لما فصلته لا شيء إلا لأنه كان آخر اهتماماتها وهو الذي لم يهتم يومًا إلا بها ولم يبدد سهر ليليه إلا في خسارات قلبه حين آلت لغيره... سبحان مغتر مجرى الزياح... وسبحان مبذل شهوات السفن...

لم تتخيل يومًا أنها على موعد مع رجل جاءها من ثقة التناسي التي اتسعت لتصبح تذكرًا لحب كان لرجل مات في حادث سيارة رتبته القدر مخلفًا رجلا آخر ظل ينتظرها وراء سور المقبرة ليدخل عليها من بوابة العزاء في مصابها.

مشت معه بقامة كان الحداد رداها وقلب لم يتوقف يومًا عن بكاء زوجها الذي تركها في ساحة متعذرة المعابر والاتجاهات منذ خمس سنوات... وكان

لم تخرج من وقع حبة المسكن حين أعطت لنفسها الحق في حياة جديدة، في حب توثب فيه مراسم سعادة تلوح في الأفق رغم أنها كانت تحترق لعبة تركيب المخاوف فوق بعضها البعض قبل التصميم على الوقوف فوق الأحلام العالية التي تنذر بسقوطها إن ابتعدت قدماً عن خط التوازن الذي لا يمكن أن يكون معوجاً بنيت سينة من راسمها. . مخاوف لا يمكن تجاوزها أو تناسيها في كم الصفحات التي نقلتها من الحياة ودون سابق إعلام من القدر .

في تلك الليلة لم تنم، ظلت إلى ضحي اليوم الموالي نائمة يعيون مفتوحة على جيش الأفكار الهاجم عليها ويرغبات جسد يأبى ترك سرير عاشرتها بذاكرة لم تسمح أنفاس الشوق من طلائع لمن توشدت حبه سنين ثم رحل تاركاً امرأة في يقاع أنوثتها ويدهي أن الذكريات تكفيه ليقى دالفا . .

أسئلة كثيرة تحوم بحماماتها فوق أسها، هل يمكنها أن تنخلع عن أحزانها وذكرياتها لتنتزل في طيات حريم الحب الأني ومع رجل آخر وبفاروق بسيط وهو أن الأول مات والطي على قيد الحياة . .

هكذا كانت أسئلة الاستعداد للفناء وهي تقفز من أعلى الحلم إلى أرض الحقيقة . . هل يمكن أن تواصل معه بذهنية التناسي في أنه لم يهضم يوماً تفضيلها لزياد عليه رغم علمها بمعاناته لفراقها وبهجراته للوطن يوم زفافها وكل أمتعة كانت هزة حث عيفة وحقيقة سفر وحزام أحزان تطوق به وهو يودع بلده من نافذة الطائرة بذريعة مواصلة دراساته العليا في القانون المقارن في فرنسا . .

وهاهو من جديد يعود ولديه ما يكفي من الشهادد ليفتح مكتب محاماة في أحد شوارع العاصمة تونس . . ترتفع به أجنحة الحب إلى أعلى سماواته على أمل التزول في أرضها إن قبلت فتح أجنحتها لحضانه رغم الآلام التي سببتها له والرفض الذي فُتح رشاشه في قلبه فترك جراحاً قد تندمل في هذا اللقاء، وقد تختفي

وتحتاج خلالها إلى تجميد حدادها وتجميل الأماكن التي ترك الحزن فيها آثاراً بليغة لم تستطع محوها كلما استيقظت فيها نزوات الحزن على غرفة الزوجية . . . وهي التي تنام يومياً على سرير كتيب بارد مسكون بذكريات كانت تأتيها لتنتزع منها الفرحة بحياة جديدة وبحب تجهل إلى حد الشاعرة نسبة ارتفاع الحياة فيه ودرجة الحرارة التي قد يصل إليها .

حذثها بكلمات الحب فأجابته بعبارات الحداد على الماضي . . حاورها بذكريات الشوق إليها فردت عليه بهدوء أرملة تقدر الموت حق قدره . . نازلها بذكرياته الحية . . فواجهته بحقيقة الأراميل والمطلقات في مجتمعنا . . حقيقة تسمع الأثني في داخلها بمقلاتية وهمة لا مكان فيها إلا للرجل حتى يحب ويغرق عشقا ولو وسط طابور من النساء الأحياء منهن والأموات . .

أيمكن أن يكون الموت هو الذي رتب مراسم هذا الحب في لحظة من لحظات القدر القارقة لكل مضادات الحياة وهي ببس أمكة لا نذكر بالأحزان ورجل يهينها للدخول إلى مكتب محاماة تفتح فيها حبا ما كانت تعلم أنه سيأتيها على أجنحة حب كسيلة أن يعيش بين صور الذاكرة والآنسة التراب .

وتقف هي بينهما مستعدة في كل لحظة إلى البكاء على ركام ذكريات سعيدة ما كانت تعرف يوماً أنها ستزولها في محطتها الأخيرة كتيبة تبحث عن عنوان جديد تسكن فيه سعادة بدأت تلوح في الأفق . . سعادة هي في حاجة إليها بعد طول الحداد، هي حبة نسيان لا أكثر . تتاولها قبل الاستسلام لنوم يصعب أن يأتي لطابة إقامة في قلب رجل لم ينس يوماً رفضها له . . رجل استند على كل الميزرات والدراخيل ليسانف العدو في مضمار امرأة فضلت عليه رجلاً آخر في يوم من الأيام، م بكل خرائب حزنها وهو يلوح لها بمسكن جميل لإقامة عش الحب المتوقع بينهما . . حتى وإن بدد سابقاً أرياحه في مواجهة خاسرة مع قدر تناسي أن الذاكرة لم تمت وإن غلفها التراب .

خدوشها مع أولى اللّمسات الدافئة للمناطق الباردة في داخله ..

اليوم عادت ... و هاهي أمامه من جديد على موعد مع قبضة قديمة فتحت صفحات فضولها رغبة في الانسلاخ من حالة الحزن لتدخل مدائن حب مرتقب مع رجل طلع من أتربة الذاكرة، وعد قلبه في سرّه أن لا يعود إلى وطن الفرح إلا بها وعفا العشق عمن تجاهله وأمانه بصفعة الرّفص

ولكن هل سيكون النفاق سيّد الموعد في هذا اللقاء الذي استعدت لنهاياته بفراق جديد إن استبطنت في طيات كلماته نظرة جفاء أو نيرة انتقام من الحالة التي آل إليها مصيرها .. ورغم ذلك عادت إليه صاغرة تأتمر بأوامر القدر الذي يقول للواقف أمامها ما الحبّ إلا للحبية الأولى ..

تمست ملء الطمأنينة حين لمحتة واقفا بقامة يهزّها الحبّ إليها وكأنّ شيئاً لم يكن ويادها قائلاً :

.. أنت دائماً رائعة يا فرح ..

فقالته له وهي تحاول لملمة فرحتها بهذا الكلام ؟
حقاً ؟ ما كنت أتوقع أن تقول هذه الكلمات ... أنت تشلني من قاع الحزن بها .

.. أجبها: اتركني الحزن جانباً ... هذه هي الحياة، أقدار ترصدنا أمام أبواب أفراحها وجراح

تختبئ تحت رداء أحزانها وما هو حيّ لك يتحدّى أحكامها ..

وأنا حيث أنا أبحت لهما عن كلمات قد تذيب جبل أحزان وخيبات وقفت بينهما ليستأنفا مشواراً بدأ في ثوب حداد قد تخلعه فرح إن استبشرت خيراً في مواقفه ونظراته التي لم تجد في هذه اللحظة داعياً للخجل أو التردد وهي ترقص فرحاً ببقائها بعد أن ارتوت صحراء سنوات الحزن بما في آخر القيمات التي بدأت تنقش عن سماتهما مع أولى ابتسامات القدر الذي حرق كل رسميات اللقاء الذي رتبته علاقة جدّت حينهما ببند صلح وضعهما وبعد لقاءات أخرى لم أشأ التطفل على تفاصيلها وحها لوجه أمام صاط الحلة المدنية ليسألها وهي في ثوب الزفاف الأبيض: فرح القاضي هل تقبلين الزواج بمراد منصور؟

فجابهه بضم سعيد وهكذا نهاية أعلنت خلع حدادها .. : نعم أقبل .

وبع هذه الكلمات انسحبت من القاعة التي جمعتها في بيت مهتبه نفسي للهروب من قبضة أناس قد أتوا في يومهم بقبضة جديدة في شارع آخر من شوارع الواقع الذي لا معنى فيه لذاكرة إن عجزت عن التذكر لتمرّ الذكريات أو أحلامها، وعلى لساني قولة لغابريال غارسيا ماركيز «الحياة ليست ما يعيشه أحدنا وإنما هي ما يتذكره وكيف يتذكره ليروي ...»

قصص قصيرة جداً

سمة الوعبيدي / كاتبة، تونس

الحارس

كان يعمل حارساً للمقبرة.
كان مخلصاً لعمله... متفانياً في حراسة الموتى...
أما أوقات فراغه القليلة فكان يقضيها ماشياً
وراء الجناز...

حسان

في ذلك الزمن... كانت السماء حمراء قانية وكانت
تمطر دماً... وكانت الساحات ترقص يملؤها متاف
الحناجر المقهورة...
وكان الرصاص يثقب الأجساد الطرية فينرح عبث
الياسمين، وكان الوقت منفثاً... وكان الكون مرتبكاً
... وكان... وكان...
وحين عادت للسما زرقته وعاد للساحات هدوؤها
... خرج من بين الشقوق دود كثير يزحف نحو
الأماكن الشاغرة ويتلطم.

مقهى

كان صباحاً دافئاً وبهجياً وكانت الشمس تحضن
الأشياء في حنو
جلس على مقعده المعتاد وطلب قهوته المعتادة.
مرت جنازة أمام المقهى، فكبر الرواد ثم عادوا
للعب والحديث...
أما هو فلم يعد يحتمل مرة قهرته، وأنه فكره بعيد
عن بهجة الصباح...

ليلي والذئباب

حين خرجت ليلي من منزلها وجدت ذئاباً كثيراً
... يترصدونها في الطريق... يسدون المنافذ...
يمكرون... يداهون... ويتلفون مثلهم
اشتاء...
ولم تهرب ليلي... فقط فكرت أنّ الذئباب أقل
شراسة.

غمغمة (ما أبهانا سويًا...)

الشير موسى / شاعر، تونس

ومتى غبت ظاهرا عن عياني
ألفه نحو باطني الفاكَا
ابن الفارض (به دلّالاً)

حول	أعصر
قور	أسحر
كلّا، عينا	أفصر
أحصب	انهاوى
حرب	مهمة
أزوى	تتمر
أعطش	أغمعر
أدمع	أدبر عينا...
رايول علي!!	أشنى
عليّ أروبي	أرقى
أوح - بالنز	أسمع صبي
أوح	أغلاب ملنا
وأذكر اسمي قصيا	أصول

عَلَيَّ أَقَامِي مَعِي! أَمَرْدُ
 لَا... لَا أَفَرِّدُ
 عَلَيَّ أَفَرِّدُ!
 أَشَى... أَصْفَى... أَصْنَعُ تَسْبِيحًا
 عَلَيَّ أَنْصَعُ... أَخْفُ... أَشْفُ
 حَوَلِي
 أَلْفُ
 شَقِينَا أَسْبِي
 أَرْجِعْ رَوْحًا
 صَفْوَانَا...
 وَلَا أَقَامِي
 إِلَّا
 مَعِي...

.....
 ARCHIVE (كتابي)
 http://Archivebeta.Sakhril.com

.....
 /.....

[أجهد أن الثاني وحدي وحيدا - لا ثاني غيري!]

لكن الثاني
 قرا
 آخر
 غيري
 سطرًا آخر... أأ!
 ما
 أبهتانًا
 سويتا!!!

أحار...

أغار علي

عينا

أجهد أن

أذوي / أسيل

أذوورورورور

في الآهات الأبدية!!!

أعود إلي

أجهد أن

أصغر

أرجع

علي

أستر جعني — (كتابي)

ألووب...

عطشنا

أذوي

أذوب

عساني

أنوب...

أنقص

أنقص

وأرقص... وحدي - وحيدا

وأعود إلي

جرح شرقيّ في شمال القلب

لطيفة حاني / شاعرة، الجزائر

ما للحدادة بليلت فثانتي
ورمت حبال التيه في أبياتي
ما للتدبير يضح ملء جماله
ليصبّح الشعير بين حصاتي
أني المرفوف يكون نجما لأعما
يسمر إلى السبب واليهاتي
تتكاثر الأضواء أنظر أيها
فأنتيه خلف الضوء نحو الأتني
ركبي التمرد والتغرب رحلتي
و الدرب تيه واسع الغمرات
ما بي أسير على رؤوس مراحلتي
فأنا بوقت يعشق البصمات
طيب الحدادة كانتني و أكوته
مذ هاجرت في غربتي كلماتي

لنغوص سيفا في الشجون تأثلا

و تريق نعمان الزوى بدواني

حبر أذيب الكون في ثمناته

وأذيب فيه قسوة اللحظات

إن شاخ دهري فالبراعة لي عصا

وإذا هربت قصيدتي مرآتي

وإذا رحلت فنسي بوحى مترع

يسقي الزمان بأجمل الومضات

و جراري الملأى بعذب ضيائها

تنساب روحا في القريب الأني

وجنود حلبي من صحاري غربي

ستعيد للضلال مفقوداتي

<http://Archivebeta.Sakhril.com>

يا نجمة لهي لسحر معازلي

لو تعلمين السر يا مولاتي

ورقاء قامت من رماد توهجي

من هذب بوح طرزت ريشاتي

هذي أنا وجهي القصيدة ترتوي

من نور ضوء دافق يأناتي

تاجي الحروف برينة عربية

غير تهطل حكمة بفلاتي

صوتي ملامحه العفاف يلتفتي
 لفت الضياء لهيكل النجمات
 شمس تسافر في أثر ضيائها
 بحثا على أنشودة للآتي
 تتشابه الأشياء أحجية و لا
 حلها إلا بداخل ذاتي
 و التبعص أصدا الأتني بأنتي
 والقدس أولى النار في آتني
 بغداد يا بغداد جرحك تازف
 ليسر الأزهار في ثنائي
 بسري يشتت ما يلتز نوقم
 فأعود صراحي في عيبي
 ألمي و لهي آتني ممل
 كي لا تصالح أسفل الحيات
 لا أصلح الله العظيم مصالحا
 باع التخيل بحنطة و فتات
 اليوم منتخب يلوز بأسه
 ويضد المرأة بالمرأة